

筑波大学審査学位論文（博士）

「学校文法」成立過程における指導内容の生成と収斂

人間総合科学研究科学校教育学専攻

森田 真吾

## 【目次】

序章	… 1
0-1. 本研究の目的	… 2
0-2. 先行研究について	… 5
0-3. 分析枠組みの設定	… 8
0-4. 論文の構成について	… 11
第1章 文法研究における研究成果の文法教育への受容の推移	… 16
1-1. 文法教育と文法研究との関連について	… 17
1-2. 洋学系文法研究の成果の文法教育への受容の意味	… 20
1-2-0. 洋学系文法研究を検討するにあたっての観点	
1-2-1. 明治初期における文法教科書への洋学系文法研究の受容	
1-2-2. 中島操『小学文法書』(明治12)の作文教授との関連	
1-2-3. 文部省主導の洋学系文法研究の検討(チャンブレン『日本小文典』)	
1-2-4. 洋学系文法研究の明治期文法教育への受容の意義	
1-3. 国学系文法研究の再評価とその後の文法教育への影響	… 39
1-3-1. 国学系文法研究を検討するにあたっての観点	
1-3-2. 明治10年代における国学系文法研究の教育的側面	
1-3-3. 国学系文法研究の教育的な視座と伝統の継承と関連	
1-4. 文法教育史における洋学系・国学系文法研究の折衷の意味について	… 48
1-4-1. 「折衷」を論じることの意味について	
1-4-2. 『語法指南』に対する先行評価	
1-4-3. 『語法指南』の「折衷」と文法教育への応用可能性	
1-4-4. 『語法指南』による「折衷」の文法教育史的意義について	
1-5. 文法教育における指導内容の「定型」の確立	… 59
1-5-1. 「折衷」から「定型」へ	
1-5-2. 大槻文彦の文法教育観について	
1-5-3. 『広日本文典』の具体的記述にみられる文法教育的視点	
1-5-4. 『広日本文典』における「慣用」への配慮	
1-6. 「定型」の確立における文法教育と研究との関係について	… 71

第2章 国語教育の進展に伴った文法教育の展開	… 79
2-1. 「文法」の教育課程への定着と二つの教授のあり方について	… 80
2-2. 「知識」的な側面を重視した文法教授についての検討	… 83
2-2-1. 文法知識を読んで理解させることに力点を置いた教授について	
2-2-2. 教授用参考書の活用による発展的な知識の提示について	
2-2-3. 学習者による能動的活動を採り入れた知識教授のあり方について	
2-2-4. 知識的な教授の進展によってもたされたもの	
2-3. 「実用」的な側面を重視した文法教授の検討①（作文領域との関連）	… 106
2-3-1. 明治期における作文教授と「文法」との関連について	
2-3-2. 文法教育における「書き誤り」の布置について	
2-3-3. その後における「書き誤り」への対応の変化について	
2-4. 「実用」重視の文法教授の検討②（講読領域との関連）	… 122
2-4-1. 文法と講読との結びつきの背景	
2-4-2. 文法と講読との結びつきの実際	
2-4-3. 現代文への注目の高まりと「文法」に対する言及の減少	
2-4-4. 講読教授における「文法」の必要性について	
2-5. 教育目的の付与と文法の指導内容の生成との関連について	… 136
第3章 規範的文体観の推移と文法教育における指導内容の定位	… 141
3-1. 文法教育史研究における「文法」と「文体」	… 142
3-2. 「和文」重視の文法教育	… 145
3-2-1. 「和文」を重視した文典の教育内容における修辭的要素について	
3-2-2. 和文の表現力の向上と解釈との関連	
3-2-3. 修辭的要素を含んだ文論的内容が継承されなかった原因	
3-2-4. 「和文」を規範的文体とした文法教科書の果たした役割について	
3-3. 「普通文」重視の文法教育	… 154
3-3-1. 明治20年代における「普通文」への注目の高まり	
3-3-2. 明治30年以降における「現代」の文体を意識した文法教育の展開	
3-3-3. 「普通文」重視の文法教授の文法教育史的意義について	
3-4. 文法教育への「口語」の受容過程について	… 173
3-4-1. 「中学校教授要目」における「口語」の扱い	

3-4-2. 文典編纂者の「口語」に対する主張	
3-4-3. 文法教育における「口語」の標準における教育的な視点	
3-5. 文法教育における規範的文体の想定と国語意識の涵養との関連	… 189
第4章 「学校文法」の成立	… 198
4-1. 文法教育の進展と「文法教育不要論」の発生について	… 199
4-1-1. 「文法教育不要論」について	
4-1-2. 「文法教育不要論」反駁における二つの立場	
4-1-3. 昭和初期における教育課程上の「文法」の再規定について	
4-2. 橋本進吉『新文典』（昭和6）の文法教育史的意義	… 209
4-2-1. 『新文典』の内容分析	
4-2-2. 橋本進吉の文法研究と文法教育観について	
4-2-3. 『新文典』における文法教育的視点	
4-2-4. 言語の「自覚化」と文法教育	
4-3. 昭和10年代における「五種選定本」による指導内容の「選定」	… 226
4-3-1. 昭和10年代文法教育における橋本進吉『新文典』の周辺について	
4-3-2. 中等学校教科書における「5種選定」制について	
4-3-3. 昭和10年代文法教育における理念の具体化と五種選定本との関連について	
4-3-4. 五種選定本におけるそれぞれの文法教科書の内容特性の検討	
4-3-5. 昭和10年代文法教育において「五種選定本」が「選定」された意義	
4-4. 文部省『中等文法』刊行による文法指導の内容の「収斂」	… 254
4-4-1. 『新文典』と『中等文法』	
4-4-2. 岩淵悦太郎の文法教育観について	
4-4-3. 『中等文法』における「新しい形式」への志向について	
4-4-4. 『中等文法』における学習者への配慮と「学校文法」との乖離	
終章 本研究のまとめ —「学校文法」成立の意味—	… 278
5-1. 文法教育の指導内容を規定してきたもの	… 279
5-2. 「学校文法」成立の意味	… 284
5-3. 今後の課題	… 289
参考文献	… 292

## 凡例

- 一 本論文における資料の引用は、以下の原則に従うものとする。
  - ・ 歴史的仮名遣いについては原則として原文に従うものとしたが、合字や「くの字点」についてはすべて仮名を用いて書き改める。
  - ・ 漢字については旧字体をすべて新字体に改める。
  - ・ 文法教科書の引用については、ページ情報を本文中に示すこととし、教科書本文に関する箇所は他の引用との差異を明確にするために四角囲みで引用を行うものとする。
  - ・ 原文に句点が施されていないものについては適宜句点を施すこととする。
  
- 一 本文中における参考文献情報の記載については、筆者の氏名及び発行年をカッコ（ ）に入れて提示する。ただし明治期から昭和 10 年代に至るまでの文法教科書や教育雑誌における論考など、本研究の検討対象に関するものについては本文記述との整合性を保つために元号を用いて示すこととし、それらについての言及を行っている本研究の先行論に位置づけられる文献については西暦を用いて示すこととする。
  
- 一 指導内容の具体的な呼称については、「文典」・「文法書」・「文法教科書」などの差異にかかわらず、原則として「文法教科書」で統一する。

## 序章

## 0-1. 本研究の目的

本研究は、我が国の文法教育の歴史に注目し、明治5年の「学制」公布から文部省『中等文法 一』（昭和18）『中等文法 二』（昭和19）が編纂されるに至った昭和10年代後半までを「学校文法」の成立過程と捉え、そのなかで文法の指導内容がどのように生成され、指導する意義がどのように認められようとしてきたのかについて整理を行い、それらが「学校文法」という指導内容となって一つに収斂したことの意味について論じることを目的とする。

それを論じるにあたって、まずは我が国の文法教育における「学校文法」の位置づけについて確認しておく。

我が国の文法教育における「学校文法」について、長尾高明（2001）は以下のように説明を行っている。

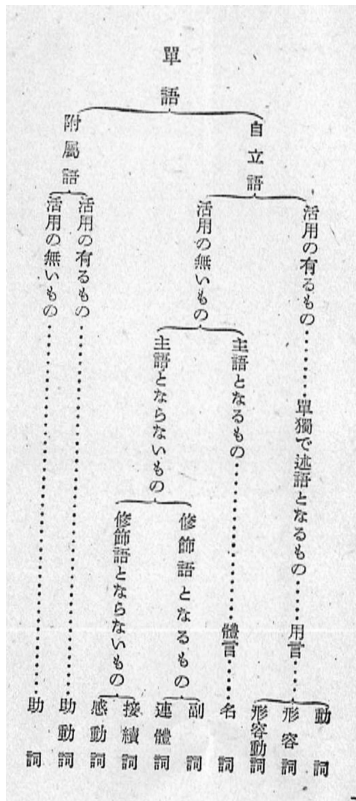
1943年に教科書の国定化が決まり、文部省は（橋本進吉編纂による）『新文典』を基礎にして『中等文法 一』（口語編）、『中等文法 二』（文語編）を刊行した。このときに、橋本の提唱する「文節」という概念が、文構造の基本的単位として取り入れられたのである。この国定教科書は、1947年にも、用例を差し替え仮名遣いを改めて『中等文法 口語』『中等文法 文語』として文部省から発行された。1949年には教科書の検定制度が復活したが、多くの教科書は『中等文法』の内容をほぼ踏襲したかたちで作成されている。そして現在に至るまでこの方向に大きな変化はないので、橋本文法が学校文法の根幹をなしているといつてよい。<sup>\*)</sup>

本来的な意味で用いられる「学校文法」という語の使用範囲は広く、「学校で教えらるる文法」という意味合いで用いられるものである。しかし我が国の国語科文法指導においては、昭和10年代後半に刊行された文部省『中等文法』をベースとした（橋本進吉の文法論に依拠した）、いわゆる文節文法のことを「学校文法」としている。

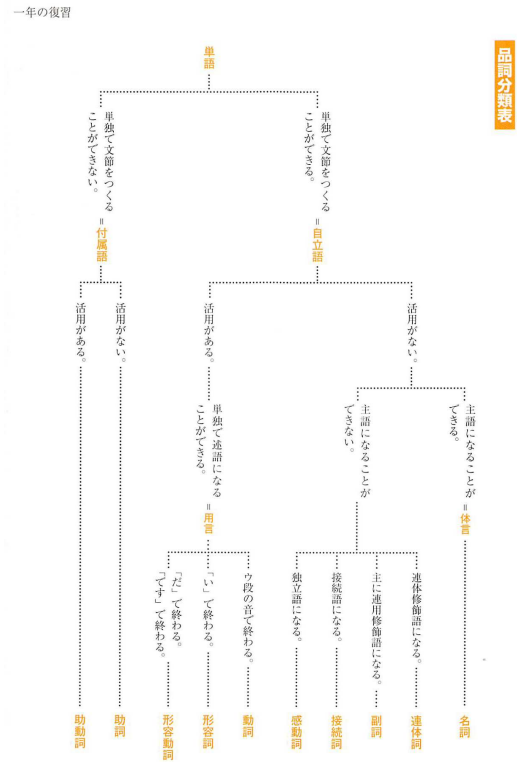
ここでまず留意しておくべきは、この「学校文法」という指導内容が、昭和10年代後半における文部省『中等文法』の刊行以来、ほとんどその形を変えることなく現在まで継承されている点である。

以下の表0-1は『中等文法』と現行の教科書における品詞分類表を対照したものである。

【表 0-1】 文部省『中等文法』と現行の中学校国語科教科書との品詞分類表の比較



\*2



品詞分類表

\*3

この表に示されている『中等文法』と現行の中学校国語教科書における品詞分類表を比べてみると、文を「文節」に分け、その一つ一つを「文の成分」として説明し、「文節」の構成要素として「自立語」と「付属語」に分けた後、「品詞」を認定して活用の種類や活用形、それぞれの用法について説明するというやり方は、『中等文法』と現行の教科書とでほとんど変わっていないことがわかる。これを肯定的に捉えるならば、文法教育における指導内容が安定しているということになるだろうが、「学校文法」はこれまでに様々な批判が繰り返されながら、教えられ続けているというのが実状である。

昭和 20 年代以降、文法指導に対して寄せられた批判を順を追って挙げていくと次のようになる。

昭和 30 年代の文法ブームのさなか、倉沢栄吉（1959）は当時の現場の教師たちが感じていた文法指導に対する具体的な問題として「文法は、生徒に興味がないのみか、教える方がどうもおもしろくない。」「文法は、教えなくとも、ふつうの読解と表現をやっているら困らない。」などが挙げられていることを指摘している\*4。

同時期に出された全国大学国語教育学会編『文法の学習指導』において、遠藤嘉基（1954）も中学校段階における文法学習について次のように述べている。



義務教育における文法教育のねらいは、学問ではないのだから、あくまでも国語生活に直結するものでなくてはならないのである。すなわち、生徒の日常の国語生活（話す・聞く・書く・読む）に实际的意義を持つものでなければならない。だから、実生活とは離れた品詞論の暗記や説明で終わってはならないのに、規則だけを覚えさせ、いざ試験ともなれば、採点の<sup>ママ</sup>べんぎ上から規則の説明を求めたりするから、文法は単位取得のためのものとなり、ますます国語生活から離れていくのである。<sup>5</sup>

こうした指摘から、「文法」は学習者の学習意欲ならびに指導者の指導意欲を十分に喚起しえておらず、知識の暗記中心になってしまっているという批判が昭和 30 年代の早い段階から存在していたということがわかる。

昭和 40 年代に入ってもその傾向は続く。独自の指導内容を構築して文法教育を展開しようとした児童言語研究会（児言研）もたとえば松山市造・小松善之助編（1973）が以下のように手厳しく当時の文法教育を批判している。

あなたが（※引用者注「文法」を）「むずかしい」とお感じになることにも根拠はあると思います。あなたは（そして実に多くの日本のオトナたちは）小学校で文法など教えられず、中学校から上ではいわゆる「文部省文法」と呼ばれる橋本文法の修正版を、実に無味乾燥に教えられたにがい記憶があるだけだからです。そして、「品詞分類」の丸暗記と用言活用の機械的な暗唱、そして、それらの記憶力だけがゴミ拾いの試験でためられるという、これまでの文法教育は一種のゴウモン教育だったのでした。だから「もう文法はコリゴリ。しかもなんにもわからない—したがってむずかしいもの」という印象となってアタマにしみこんでいるのです。<sup>6</sup>

その後、平成年代に入り、『日本語学』誌上であらためて「21 世紀の学校文法」のあり方が提案されようとした際には、加藤久雄（1997）は次のように述べている。

文法教育が暗記の学習であるという批判を受けるようになって既に久しい。「21 世紀の学校文法」のために、まず解決しなければならないのは、暗記の学習からの脱出である。<sup>7</sup>

加藤においてもこれまでずっと変わることのなかった「暗記の学習」に頼る文法指導を問題視している。「学校文法」は、積極的な意味づけというものが十分になされることなく教えられ続けているというのが実状であるように思われる。

矢澤真人（1997）は、そうした状況を次のようにまとめている。

現在の教科文法である学校文法は、これまでも数多くの問題点を指摘されながらも

大きな改変もなく伝えられてきた。いくつかの実践的な試みを除き、理論的な文法研究の立場から学校文法に対して行われた批判や改変意見は、いずれも十分に成功したとは言えないだろう。<sup>\*8</sup>

昭和 20 年代以降、戦後の文法教育の中で指導されてきた「学校文法」に対して繰り返し指摘されてきた問題点をまとめるなら、知識の暗記が中心であり無味乾燥な指導に陥りやすいということになるであろうが、そうした問題点が戦後繰り返し指摘されながらも改変なく継承され続けているということであれば、そもそもそうした内容が文法の指導内容として定位しているのはなぜなのかという点に目を向けざるを得ない。先にも触れたように「学校文法」という指導内容は、昭和 10 年代後半における『中等文法』の編纂を以て成立したと考えられているが、それは昭和 10 年代に至るまでに提出されていた文法教育の指導内容が一つに収斂し、選び取られる形で実現したという事実を見逃してはならない。なぜそのようなものが選び取られることになったのかについて明らかにしないかぎりは今後における文法教育の展望もうまく描くことができないように思われる。

そこで、本研究においては、我が国の文法教育の歴史に注目し、明治 5 年の「学制」公布から文部省『中等文法』が編纂されるに至った昭和 10 年代後半までを「学校文法」が成立するまでの過程と捉え、そのなかで文法の指導内容がどのように生成され、指導する意義がどのように認められようとしてきたのかについて整理を行い、それらが「学校文法」という指導内容となって一つに収斂したことの意味について論じることを目的とする。

## 0-2. 先行研究について

以上の問題意識に基づき、本研究では文法教育の歴史のなかでも特に「学校文法」が成立する以前の文法教育の展開に注目して論を進めることとする。先に述べた昭和 10 年代における「学校文法」の成立により、昭和戦後期以降の文法教育の指導内容は安定したものとして継承され続けている。ただし、その成立以前、すなわち我が国における近代公教育が端緒についた明治期のはじめから昭和戦前期にかけて行われてきた文法教育に目を向けてみると、そこでは様々な取り組みや提案がなされていることが分かる。文法教科書についても豊富なバリエーションが存在し、それぞれの編纂者の文法教育に対する思いを具体化した指導内容が多様に存在していたことが容易に看取できる。それらの指導内容が「学校文法」として一つに収斂していくというのが明治期から昭和戦前期にいたるまでの文法

教育の歴史ということになる。

それではこれまでの研究において、この戦前期の文法教育というものがどのように評価されてきたのかという点を整理しておく。

従来の研究において戦前期における文法教育は、山室和也（2013）が文部省による学習指導要領試案（昭和 22）における文法教育の位置づけを説明するにあたって「（戦後文法教育は）それまでの文法教育の反省に基づいて、体系的な文法教育から機能的な文法教育への方向転換が明示されたのである。つまり、戦前までの知識体系の理解中心の体系的な文法教育を見直し、文法教育を読む・書く・話す・聞くの言語活動に機能するようなものにしなければならないということが言われたのである。」<sup>\*9</sup> としているように、戦後におけるいわゆる「機能文法」を重視した文法教育と対置される形で批判的に扱われることが一般的であった。そうしたなか、明治期から昭和戦前期の文法教育について積極的に評価しようとして取り上げようとしているものとして井上敏夫（1958）ならびに永野賢（1991）を挙げることができる<sup>\*10</sup>。

井上敏夫（1958）は、戦後の機能文法を重視する立場を支持しながらも、それに先立つ文法教育の歴史も重視し、戦前期から戦後に至るまでの文法教育の流れの通史的な概観を行っている。井上は「その時々における学習内容としての文法」<sup>\*11</sup>、すなわち教育目標をもった学習者に学習されるべき教育内容としての「文法」のあり方に注目し、戦前期から戦後に至るまでの文法教育を以下のように時期区分し、それぞれの時期における文法教育の実際を目標・内容・方法に分けて整理している。

◇井上敏夫による文法教育史の時期区分

- |                    |              |
|--------------------|--------------|
| 1. 模倣・模索期          | (明治 5～明治 20) |
| 2. 体系文法期 (1) 文語文法期 | (明治 20～昭和 6) |
| 3. 体系文法期 (2) 口語文法期 | (昭和 6～昭和 22) |
| 4. 機能文法期           | (昭和 22～ )    |

\*12

井上の研究は、明治期から昭和戦後期に至るまでの文法教育の歴史の全体像を通史的に明確に示した点において評価されるものである。ただし、戦前期の文法教育に関しては、明治 20 年から昭和 22 年に至るまでは、すべて「体系文法期」ということになり、その教育内容がどのような変遷を経てきたのかを論じるにあたってはさらに別の視点から時期区

分を設定する必要がある<sup>\*13</sup>。また、文法教育の中で提示されようとしてきた指導内容は各時期によって判然と切り分けられるものではなく、徐々に変質を遂げながら「学校文法」として収斂したものと考えることができる。

永野賢（1991）は、明治以降の文法教育の歴史の重要性を認め、それを文法研究との関わりから論じるようとするものである。その研究を進めるにあたって、まず文法研究史記述の観点を三つ設定している。その観点は次の通りである。

- ① 口語文法の研究は、文語文法の研究といかにからまりあって進められてきたか
- ② 文論・文章論の研究はいかに進展してきたか
- ③ 文法研究と文法教育とは、どのような相互関係を保ってきたか \*14

これらの観点のうち、永野が特に重視するのは、③の観点である。永野は「筆者は、少なくとも、日本語の文法研究に関するかぎり、研究と教育とは、背中合わせの関係を保ち続けてきた、という確信をもっている。（略）“理論は実践を支え、実践は理論を支える”というのが、筆者の信念である。ともあれ、ことに文法に関するかぎり、教育と研究との密接不可分な関係を認めざるをえないのである。」<sup>\*15</sup>と述べ、文法研究と文法教育とをどちらも考慮しつつ研究することの必要性を説く。

なおこうした永野の立場は、国語教育史研究の中においてのみ認められるものではなく、国語学史研究のなかでも同様の問題意識に基づいて研究が行われようとしている。古くは福井久蔵（1934）によって近代以降の国語学史研究における研究成果の蓄積へ目が向けられるようになるが<sup>\*16</sup>、そうした研究成果を詳細に検討した古田東朔による一連の国語学史に関する研究<sup>\*17</sup>は、古田東朔（1960）に代表される明治期における国語教育史研究の成果と相俟って当時の国語学研究の評価を行おうとするものである<sup>\*18</sup>。そしてこの古田の研究姿勢を継承しつつ、山東功（2002）は明治前期における文法研究の流れにおける「教育的側面」を重視すべきという立場から文法教育の歴史を視野に入れた文法研究史の整理を行っている<sup>\*19</sup>。

永野・古田・山東の研究はいずれも戦前期における文法教育の指導内容について、その理論上の根拠である研究状況と関わらせつつ、その生成のあり方について論じることが企図されている点を評価することができる。こうした先行研究の成果をふまえつつ、文法の指導内容の生成に関して文法研究以外にもそれに影響を与えた要因がなかったかを視野に入れていく検討していく必要がある。

また、戦前期の文法教育の歴史を「学校文法」の成立と関連づけて論じようとしている

ものとしては永野賢（1968）、山東功（2007）、中山緑朗（2013）、山室和也（2013）などが挙げられる<sup>\*20</sup>。そしてこれまでの研究においては、永野賢（1968）に「そもそも、橋本文法が国定教科書に採用されたのは、どんな理由によるものであろうか。思うに、橋本の『新文典』が世に広く行われていたこと、その学説・教科書としての内容が比較的わかりやすいこと、橋本は東京帝国大学教授であったこと、などが主な理由であったろう。」<sup>\*21</sup>とされていたり、中山緑朗（2013）に「橋本進吉の文法書が人気を博した理由は、（中略）伝統的な文法用語からはずれることを極力避けたということ、そして、何よりも形態を重視した文法論であり、しかも体系的に説明されており、分かりやすいという利点があった。」<sup>\*22</sup>とあるように、橋本文法が「学校文法」に採用された理由として、その内容の「分かりやすさ」にあったという点が指摘されている<sup>\*23</sup>。ただしそのような「分かりやすさ」がどのような経緯で重視され採用されるに至ったのかという点に対する検討は未だ十分に行われてはいない。

以上の先行研究を蓄積をふまえるならば、戦前期の文法教育における「学校文法」の成立をめぐっては、そこに至るまでにどのような要因によって指導内容が生成されてきたのかという点とそうして生成されてきた指導内容がどのような背景でもって橋本文法に基づいて一つに収斂するにいたったのかという点についてさらに検討を加えていかなければならないということになる。

### 0-3. 分析枠組みの設定

そしてそれを論じるために本研究において重視するのは、「学校文法」が我が国の文法指導における「規範文法」としてどのように内容を生成しようとしてきたのかを明らかにしようとする立場である。

学校教育の中で学習者に提示される文法（広義の「学校文法」）については、一般的な言語現象をありのままに記述する「記述文法」と区別して「規範文法」と説明されることがある。この「規範文法」について、佐藤喜代治（1980）は次のように定義づけを行っている。

実際の言語活動を正しく行うために組織された文法。科学的研究のために言語現象をありのままに記述説明するのではなく、実用な目的のために一定の基準に従って言語の正・不正を律していくので、言語の時代、地理的、社会的相違を無視する傾きがあ

る。主として自国語・外国語学習の際に、特に学校教育において行われるので、俗に教科文法または学校文法 (school grammar) とも言い、実用文法 (practical grammar) と言うこともある。<sup>24</sup>

この定義によると、学校教育の中で学ばれる文法は「実際の言語活動を正しく行うために組織された」ものであるということになる。一般的に文法は言葉の仕組みやきまりについて説明されたものであると定義づけることができるが、学校教育の中で学ばれる文法は、基本的には学習者によって習得されることが望ましいとされる言葉の「規範」に基づいており、それを説明するためのものとして組織されているということになる。ここでいう「規範」について本研究では「ある一定の価値判断などに基づいてそれに従うべきであるとされている手本・準則」という意味で用いることにする。「規範文法」が「言語の時代的、地理的、社会的相違を無視する傾き」もあるとされているのは、学校教育の中で学習者に指導される言葉というものが、ある一定の価値判断などに基づいて我々の言語活動を律するものとしての「規範」として想定されており、そのしくみやきまりを説明するためのものとして「規範文法」が存在しているということに起因する。となると、この言葉の「規範」を学校教育の中でどのようなものと見なし、そしてそれをどのように説明しようとするかによって、「規範文法」の内実は異なってくる。その変容のあり方を検討することによって、各時期において文法教育に求められていた指導上の意義を明らかにすることが可能となると思われる。

本研究では、「学校文法」が成立するにあたって、その指導内容が「規範文法」としてどのように生成されようとしてきたのかという点に着目し、明治初頭から昭和にかけての文法教育の中で示されてきた指導内容の検討を行うこととする。

なお、そのような検討を行うにあたって分析の観点が必要になってくるが、本研究においてはその観点を設定するにあたって「規範文法」を「規範文法」たらしめるために必要な規定要因に注目し以下の三点を設定することとする。

一点目は、文法教育のなかで示される指導内容が、どのような文法研究に裏付けられてきたのかという要因である。明治5年の「学制」公布直後から文法研究と文法教育とは密接な関わりを持っていたとされる。文法教育における指導内容が学習者に習得させるに値するものとして認められるためには、理論的な下支えがどうしても必要になる。それを提供するものが文法研究の役割になるが、そのような影響を与えるものであるがゆえに、ならば、研究上どのような特徴を有し、どのように研究史の中で位置づけられている研究が、

文法の指導の中で認められようとしてきたのかという点について検討すべきである。

二点目は、国語教育全体のなかで、文法にどのような教育目標が付加されて位置づけられようとしてきたのかという要因である。文法教育の指導内容は、文法研究との関連のみで成り立つものではない。明治 20 年代以降、主に中学校段階の学習者が文法を学ぶということが本格的に視野に入れられるようになると、そこでは専門的な内容とは一線を画すものとして、文法教授の内容（教材）が工夫されるようになっている。ならば、実際の指導場面が想定される中で、どのような教育的配慮の施された内容が文法の指導内容として認められようとしてきたのかについて検討を行う必要がある。文法はあくまでも国語を指導するにあたっての一部門として設けられた教科目であり、作文や講読など他の指導領域における指導目標との関連によってその内容が大きく異なってくる。そうした国語教育全体のなかでの位置づけも文法教育における指導内容の生成に深く関わっている。

三点目は、学校教育において習得される文法と、その文法によって説明される「文体」との関連においてどのような内容を正しいとすべきと認められてきたかという要因である。学校教育の中で示される文法を「規範文法」とするのであれば、説明されるところの「規範」そのものがどのように想定されているのかによって、文法の指導内容も異なってくる。そうした文体に対する価値付けの違いが文法の指導内容の認められ方にどのように反映することになったのかを検討しなければならない。

以上の観点に基づき、本研究ではそれぞれの要因ごとに明治から大正に至るまでの文法教育に関する議論ならびに実際に編纂された文法教科書の検討を行い、どのような内容が学校教育における文法の指導内容として認められようとしてきたのかについて整理する。そしてそれらが昭和期における「学校文法」の成立にどのように関わっているのかについて考察を加え、それが成立したことの意味について論じることとする。

**【文法教育における教育内容（規範文法）を規定する要因のまとめ】**

- ① 文法研究…どのような文法研究の成果が援用されようとしていたのか
- ② 国語教育…国語教育全体の中においてどのような教育目標を担おうとしていたのか。
- ③ 文体状況…文法が説明されるにあたってはどのような文体が規範とすることが想定されていたのか。

#### 0-4. 論文の構成について

本研究は、我が国の文法教育の歴史を論じるにあたって、その検討範囲を明治期（明治5年）から文部省『中等文法』が編纂される昭和10年代までとする。すなわち近代公教育制度の中に「文法」が位置づけられようとしたその端緒から、「学校文法」が成立するまでの流れを追っていくことになる。「学校文法」には橋本進吉の文法学説が反映していることは先に触れたが、『中等文法』が編纂されるのに先立って橋本進吉自身によって文法教科書が編纂されている（『新文典』富山房，昭和6）。そこで本研究では「学校文法」の成立に至るまでの歴史を、昭和の初めにおける橋本進吉『新文典』の刊行以前と以後とに分け、まずは橋本『新文典』が編纂される以前に文法教育の指導内容がどのように生成されようとしてきたのかについて論じる。論じるにあたっては、本研究で設定した「規範文法」の規定要因の三観点（文法研究・国語教育・文体意識）に基づき、それぞれに対して明治期から大正期にかけて編纂された文法教科書や文法教育に関する主張の検討を行い、どのような指導内容を提示することが文法の指導内容の要件として認められようとしてきたのかという点について考察を加えていくこととする（第1章～第3章）。それを受けて橋本進吉『新文典』編纂以降、文法教育の指導内容がどのように一つに収斂していったのかその過程を追いつつ、「学校文法」として文法教育の指導内容が一つにまとめあげられてしまったことの意味について論じることとする（第4章）。

第1章では、文法研究との関係においてどのような研究成果が文法教育の指導内容として認められようとしていたのかについて検討を行う。具体的には明治初期の文法研究の二系統が大槻文彦によって一つに集約（折衷）される過程を追いながら、その文法教育史における意味について論じることとする。大槻の行った「折衷」はあくまでも文法研究上の評価であるが、それが文法教育に与えた影響について、大槻の文法論がその後の「定型」となっていったという点とふまえて検討することにより、文法研究と文法教育とがどのような関係を切り結びながら教育内容を生成しようとしていたのかという点について考察を加えることとする。

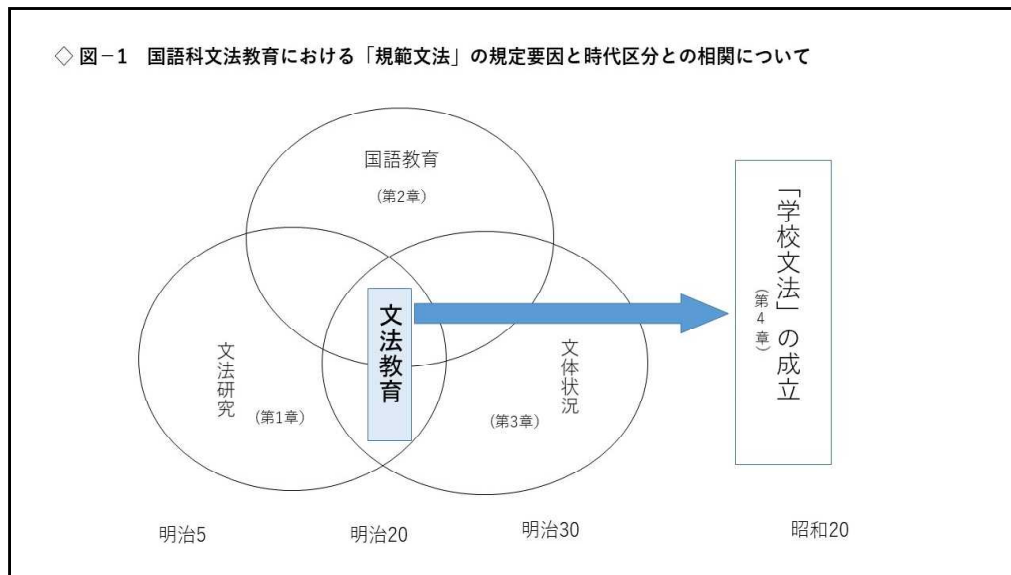
第2章では国語教育全体のなかでの文法教育の位置づけに焦点を当て、文法以外の領域との関連をも視野に入れながら、そのなかで文法教育の指導内容がどのように変容していったのかについて論じる。それを論じるにあたっては、文法の知識教授そのものを中心に



して教授を行う方法と作文・講読領域との関連において文法が教授される方法、二つの方法に大別し、それぞれどのような教育が展開しようとしていたのかをおさえながら検討を行うこととする。

第3章では、文法の指導内容そのものに直接的に影響を与えるものとして位置づけられる規範としての文体との関連に着目して文法の指導内容の生成について論じることとする。「文法」が説明されるにあたっては、その「文法」の背後にある文章（文体）というものを意識せざるを得ない。どのような文体を規範として「文法」の説明を行うのかによって、その内容は自ずと異なったものとなってくる。本研究ではそのような規範として認められる文体として「和文」「普通文」「口語文」に注目し、それぞれに応じた「文法」が文法教授の中でどのように位置づけられようとしてきたのか。それによってどのような規範性が指導内容としての文法に付与されるに至ったのかという点について考察を加える。

それをふまえつつ、第4章においては、橋本進吉『新文典』の刊行から文部省『中等文法』が編纂されるに至るまでの文法教育の議論を踏まえつつ、それまでに提出されていた文法教育における指導内容がどのようにして一つに収斂しようとしたのかについて検討を加え、我が国における「学校文法」の成立の意味について論じることとする。「学校文法」は、橋本進吉がその基礎を提供し、岩淵悦太郎がそれを文部省『中等文法』に採り入れたことによって成立したとされている。橋本進吉の文法教育観のみならず岩淵悦太郎が橋本文法を採用して『中等文法』を編纂しようとした意図についても検討を加えつつ「学校文法」が成立した意味について論じることとする。



- \*1 長尾高明(2001)「学校文法」日本国語教育学会編『国語教育辞典』朝倉書店, p.59。
- \*2 文部省(昭和19)『中等文法一 編纂趣意書』文部省, p.26。
- \*3 教育出版(2015)『伝え合う言葉 中学国語2』(平成27年検定), p.247。
- \*4 倉沢栄吉(1959)『文法指導』朝倉書店。
- \*5 遠藤嘉基(1954)「中学校における文法学習」全国大学国語教育学会編『文法の学習指導』法政大学出版局, p.69。
- \*6 松山市造・小松善之助編(1973)『新・文法教育の実践《初級》』一光社, p.8。
- \*7 加藤久雄(1997)「品詞論をどう見直すか(特集 21世紀の学校文法)」『日本語学』16-4, 明治書院, p.33。
- \*8 矢澤真人(1997)「構文論をどう見直すか(特集 21世紀の学校文法)」『日本語学』16-4, 明治書院, p.18。
- \*9 山室和也(2013)「学校文法の歴史」, 『品詞別学校文法講座 第一巻 品指総論』明治書院, p.37。
- \*10 井上敏夫(1958)「文法教育の歴史」明治書院編『続日本文法講座 4 指導編』明治書院。永野賢(1991)『文法研究史と文法教育』明治書院。
- \*11 井上敏夫(1958)前掲論考, p.19。
- \*12 井上敏夫(1958)前掲論考, p.21。
- \*13 こうした理由から、本研究においては、井上の時期区分をふまえつつ、さらに各時

期における文法教科書の編纂状況を視野に入れ、明治初年から昭和 10 年代に至るまでに数多く編纂された文法教科書のなかで、広く文法教育の場に影響を与えたと考えられるものを結節点とし、以下のような時期区分をベースにして論を進めることにする。

◇筆者の設定する文法教育史の時期区分

第 1 期：明治 5（学制頒布）～明治 23（『語法指南』の独立刊行）

- ・文法教育の内容整備以前の文法研究の整備の時期

第 2 期：明治 23（「語法指南」刊行）～明治 37（芳賀矢一『中等教科 明治文典』刊行）

- ・文法研究の整備を承けて、それを文法教育の場面にどう応用していくのかが考えられるようになった時期

第 3 期：明治 34（口語文典の刊行）～昭和 6（橋本進吉『新文典』刊行）

- ・口語文典の出現に伴って問題になった文法教育における「口語」の位置付けが問題となった時期

第 4 期：昭和 6～昭和 18（文部省『中等文法』の刊行）

\*14 永野賢(1991) 前掲書 pp.3-4。

\*15 永野賢(1991) 前掲書 p.11。

\*16 福井久蔵 (1934) 『増訂日本文法史』成美堂書店。

\*17 古田東朔による一連の国語学史に関する研究は、鈴木泰・清水康行・山東功・古田啓編 (2010) 『古田東朔 近現代日本語生成史コレクション 第 4 巻 日本語近代への歩み—国語学史 2』くろしお出版 などによってまとめられている。

\*18 古田東朔 (1960) 「文法教育の歴史 (明治・大正期)」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第 7 集。

\*19 山東功(2002) 『明治前期日本文典の研究』和泉書院。

\*20 永野賢 (1968) 「「学校文法」の成立」『講座 日本語の文法 1』明治書院、山東功 (2007) 「学校国文法成立史研究序説」『言語文化学研究 日本語日本文学編』大阪府立大学、中山緑朗 (2013) 「学校文法の意義と目的」『品詞別学校文法講座 第一巻 品詞総論』明治書院、山室和也 (2013) 「学校文法の歴史」『品詞別学校文法講座 第一巻

品指総論』明治書院。

- \*21 永野賢（1968）前掲論考。ただし引用は永野賢（1970）『伝達論にもとづく日本語文法の研究』東京堂出版，p.413。
- \*22 中山緑朗（2013）前掲論考 p.20。
- \*23 その分かりやすさの獲得について、森山卓郎（1997）「形重視」から「意味重視」の文法教育へ（特集 21 世紀の学校文法）」（『日本語学』16-4，明治書院）は「学校文法の品詞論では 11 品詞（代名詞を入れなければ 10 品詞）が立てられるが、基本的に形態論的特性に着目した分類であり、その意味では比較的分かりやすい側面もある。ただ、付属語の記述に現れているように、その「分かりやすさ」は意味の問題を切り捨てたところにできているのであった。逆説的な言い方をすれば、「形」としての「分かりやすさ」が、言葉の意味を考える上での文法としての「分かりやにくさ」にもなっている。」として「学校文法」の有する「分かりやすさ」を批判している。
- \*24 佐藤喜代治(1980)「規範文法」, 国語学会編『国語学大辞典』東京堂出版, p.215。

## 第1章 文法研究における研究成果の文法教育への受容の推移

## 1-1. 文法教育と文法研究との関連について

第1章では、文法教育の指導内容に対する文法研究の需要のあり方について検討を行う。文法教育史研究においては文法研究と文法教育とは密接な関係を保ってきたとされているが、具体的にはどのような研究成果が文法教育の指導内容としてふさわしいと認められようとしてきたのかについて検討する。それはすなわち、我が国における明治期以降の文法教育の指導内容が生成されるにあたって、「研究」がどのように関わっていたのかについて論じることにつながる。

教育という営みにおいては、その内容を提供する側である研究（専門）領域と、それを受容する側である実践領域とがなんらかの交渉関係にありつつ展開されるものと言ってよい。そして、学校で何かが教えられようとする場合、その指導内容の背景にあるさまざまな専門的な内容や研究成果というものが、そのままの形で小学校や中学校などの教育現場で提示されるということは基本的にはまずあり得ない。学習者に学ばれやすいようにその内容は平易化されたり、身近に感じられるようにするなどの様々な工夫が凝らされることになる。

「文法」についても、両者の関係はとりわけ結びつきの強いものとして考えられてきた。

永野賢（1991）は「筆者は、少なくとも、日本語の文法研究に関するかぎり、研究と教育とは、背中合わせの関係を保ち続けてきた、という確信をもっている。（略）「理論は実践を支え、実践は理論を支える」というのが、筆者の信念である。ともあれ、ことに文法に関するかぎり、教育と研究との密接不可分な関係を認めざるをえないのである。」<sup>1)</sup>と述べ、文法研究と文法教育とをどちらも考慮しつつ研究することの必要性を説いている。

明治初期から始まる文法教育と文法研究との交渉は、まずは文法教育のなかに文法研究の成果が直接的に受容されるかたちで展開していったものと考えられることができる。ならばその後の両者の関係はどのようなものとして推移するのか。その中で文法教育の内容の規範性を保障するものとして文法研究はどのようなスタンスを取るようになるのかということを考えていかなければならない。

以上の問題意識に基づき、本章では明治期における文法研究状況とその教育への受容のあり方に対して検討を行うことによって、研究的な側面からみた文法教育における規範文法の形成のあり方について論じることとする。

なお、文法研究の歴史については日本語学研究的領域において、これまで多くの蓄積が

なされている<sup>2</sup>。明治以降の文法研究を網羅的にまとめているものとしては、福井久蔵（1934）が代表的である<sup>3</sup>。近年においては、古田東朔によって示された文法教育との関連を詳細に検討した一連の明治期文法研究史を<sup>4</sup>を承け、山東功（2002）は、明治前期に著された日本語文法書について研究史的検討を試みている<sup>5</sup>。山東は、従来の文法研究史における近代（主に明治期）の低評価に鑑み、この時期に編纂された文法書（文典）が看過されてきた要因を、研究史の論じられ方それ自体に求め、新たな研究史記述の方法を提案している<sup>6</sup>。

そうした先行論に依拠しつつ、まずは明治初期にどのような文法研究が行われようとしていたのかを確認しておくことにする。

明治期の文法研究がいわゆる「洋学系」「国学系」とに分かれて行われるところから始まり、次第に「折衷」され今日に至るということは、すでに多くの研究者がこれを指摘するところである。

永野賢（1991）による文法研究の二系統の説明は以下のように行われている。

明治初期の文法研究が、大きく和式文典系と洋式文典系とに分かれることは、すでに先学諸氏の説くところであり、学界の定説なので、細部にわたってくり返すことはさげたいと思うが、あえて言えば、和式文典系というのは、江戸期の国学者流の文法研究の流れをくむものであり、洋式文典系というのは、西洋文典の移入翻訳を基とするものである。いま、それぞれの特質を、語論と文論とについて考えてみよう。もちろん、諸学者それぞれにニュアンスを異にするものはあるが、共通点を圧縮して端的に述べるならば、まず、語の分類については、和式文典系ではあらゆることばを基本的に「詞」と「てにをは」とにわけること、洋式文典系では、*parts of speech* として「品詞」に分けることである。次に、文の成立については、和式文典系では「係結」を中核とすること、洋式文典系では「主語」と「述語」とを基本とすることである。<sup>7</sup>

文法研究史においては、まず明治のはじめから 10 年代にかけて、洋学・蘭学などの影響を受けた「洋学系文法研究」が盛んに行われるようになったが、明治 10 年代半ば過ぎから急速な開化主義への反動として、江戸期以来の国学の影響を受けた「国学系文法研究」に対する再評価が行われ、我が国における文法研究が進展しようとしていたというのはほぼ定説となっている。そして、それら二系統の文法研究が明治 20 年以降一つに統合（「折衷」）され、その後の文法研究の素地ができあがっていったとされている。その「折衷」に大きな役割を果たしたのが大槻文彦であったといわれている<sup>8</sup>。ただしここで留意して

おくべきは、この大槻の行った「折衷」はあくまでも文法研究上の評価であるという点である。この「折衷」によって示された大槻の文法論は、その後の文法教育における一つの「定型」と見なされるようになっていく。古田東朔（1981）は「『広日本文典』の刊行以後、部分的な修正は加えられるにしても、通説として、あるいは学校文法としては、ほぼ彼の説が受け入れられることになる。」<sup>9</sup>としており、実際に岩淵悦太郎（1972）も『中等文法』の編纂時を振り返りながら文法教科書の編纂状況を振り返りながら「一体、これまでの文法教科書は、大槻文彦の『広日本文典』から遠く離れないようにという検定方針があったため、学問としての文法研究の進歩にもかかわらず、教科書は旧態依然であった。」<sup>10</sup>と述べている。文部省等から出されている公式な文書の中にそうした「検定方針」が明記されていたかどうかは未詳であるが、当時の文法教科書の編纂者が自身の教科書を編纂する際に参考にせざるを得ない「定型」としての役割を果たしていたものと思われる。しかし、なぜそれほどほどの教育的な影響力を持つに至ったのかについては十分に検討が行われていない。そこで本章においては、明治初期からの文法研究の成果の文法教育への受容のあり方をふまえ、大槻の文法論がその後の「定型」となっていったという点とふまえて検討することにより、文法研究と文法教育とがどのような関係を切り結びながら教育内容を生成しようとしていたのかという点について論じることとする。

以上をふまえ、本章で論じるのは、主に以下の4点ということになる。

① 明治初期には洋学系文法研究の成果を受容しながら教育内容が模索されようとしていたのだとすると、そもそも何もないところで洋学系文法研究に求められていたことというのはどのようなことか。

② それに対して明治10年以降に国学系の文法研究が盛り返すことになったとされるがその盛り返したことの教育上の意味はどこにあったのか。

③ 洋学系・国学系文法研究の目指そうとしていた方向性（大事にしようとしていた点）は大きく異なっていたと考えられるが、とするならば、大槻文彦によるそれらの「折衷」はどのような要因によって実現可能となったのか。

④ 大槻文彦による洋学系文法研究・国学系文法研究の折衷が当時の文法教授における一つの「定型」たり得ることになった要因はどこにあったのか。

①～④について検討を行うことによって、我が国において文法研究の成果を参酌することが文法教育の内容生成とどのように関連し合っていたのかという点について論じることにつなげていきたい。



## 1-2. 洋学系文法研究の成果の文法教育への受容の意味

### 1-2-0. 洋学系文法研究を検討するにあたっての観点

ここではまず洋学系文法研究の成果が明治初期における文法教育へ受容されようとしたことの意味について論じる。

これまでの文法研究の歴史を扱った研究において、明治初頭の洋学系文法研究に対する評価は総じて低い。ただし、後に見るように「学制」「小学教則」の規定は明らかに洋学系文法研究の成果を採り入れようとしている。当時の国語教育の中である一定の役割を果たすことが期待されていたものと思われる。

そこで、まずは明治初期の教育課程上の「文法」の位置づけを確認しておく。

我が国の近代公教育制度の整備は「学制」の公布（明治 5）によって始まったとされている。「被仰出書」に、「人々自ら其身を立て其産を治め其業を昌にして以て其生を遂るのゆゑんのもの他なし身を脩め智を開き才芸を長するによるなり而て其身を脩め智を開き才芸を長ずるは学にあらざれば能はず」<sup>\*11</sup>ともあるように、自ら生計を立て産業を盛んにしうる学問をすべての人々に普及することを目的とし、「学制」は公布された。

「学制」は、「大中小学区ノ事」「学校ノ事」「教員ノ事」「生徒及試業ノ事」「海外留學生規則ノ事」「学費ノ事」の 6 項目、109 章からなっており、第 27 章と第 29 章の規定が下等・上等小学校と下等・上等中学校で教授すべき教科を示したものとなっている。このうち、現在の国語科の内容に相当する教科目を、大きく小学校と中学校としてまとめて挙げると次のようになる。

◇「学制」（明治 5）に示されている、現在の国語科相当の教科目

- ・小学校・・・「綴字」・「習字」・「単語」・「会話」・「読本」・「書牘」・「文法」
- ・中学校・・・「国語学」・「古言学」・「手習」

\*12

「綴字」や「会話」「読本」などと並んで「文法」がすでに教えられるべき教科目として位置づけられている。

「学制」における「文法」の位置づけは以上となっているが、その具体的な指導内容や教育課程については、同年に出された「小学教則」に詳しく示されている。

「小学教則」に示されている「文法」の規定をまとめると以下のようになる。

【表 1-1】「小学教則」（明治5）における文法の規定のまとめ

下等小学		上等小学	
第4級	・ ・ ・ ノ書ヲ用テ詞ノ種類名詞ノ諸変化ヲ授ク 尤諳誦ヲ主トス	第8級	作文ノ活用ヲ授ク
第3級	後詞様詞代詞ノ諸変化ヲ授クルコト各科誦方ノ如シ	第7級	前級ノ如シ
第2級	働詞ノ活用変化ヲ授ク	第6級	前級ノ如シ
第1級	接詞副詞歎詞等ノ活用ヲ授ク	第5級	前級ノ如シ
		第4級	前級ノ如シ
		第3級	前級ノ如シ
		第2級	前級ノ如シ
		第1級	前級ノ如シ

\*13

この規定に基づいて考えてみると、ここでは下等小学4級から上等小学1級に至るまでの6年間、品詞論を教授することが中心的に示されている。具体的には、「名詞」「後詞」「様詞」「代詞」「働詞」「接詞」「副詞」「歎詞」が取り上げられている。その習得を基礎として、上等小学に至って「作文ノ活用」を教授することになっているのである。ただし、こうした文法から作文への活用へと発展するような方向性は示されてはいたものの、それを実際に教えるべき具体内容が提示されておらず、すなわち、理念が先行する形で具体的な教材は後から用意されようとするところから近代公教育における文法教授は始められたとされているのである。

明治初期には洋学系文法研究の成果を受容しながら教育内容が模索されようとしていたのだとすると、そもそも何も無いところで洋学系文法研究に求められていたことというのはどのようなことであったのか。

明治5年公布の「学制」において教科目の一つとして挙げられていた「文法」は主に洋学系の文法研究の成果を直接的に援用する形で指導内容が提示されることとなっていたが、洋学系文法研究の受容が当時の「文法」にどのような教育目標を担わせることになっていたのかという点について検討を行う。

なお、「小学教則」の規定は実際の小学校教育においてほとんど実践されなかったという指摘が、多くの研究者によってなされている<sup>\*14</sup>。それについて古田東朔（1956）は以下のように述べる。

当時実際に（「文法」の）授業がどの程度行われていたかについては極めて疑わしい。

「小学教則」の中にも「授業ハ当分欠ク」とされていたし、また当時の小学校の文法授業に関する記事については今までのところ残念ながら見ることはできない。<sup>\*15</sup>

このように小学校段階において当時どのくらいの文法教授が実際におこなわれていたかどうかは定かではない。ただし「学制」「小学教則」の理念に基づいて文法を教授するための教科書はその後すぐに刊行されることになる。

「小学教則」に示された「文法」の内容は品詞論が中心であったということは、すでに洋学系文法研究の成果をベースとしながら教育が行われることが想定されていたと考えられるが、この時に使用されることが念頭に置かれて編纂された文法教科書が田中義廉『小学日本文法』（明治7）と中根淑『日本文典』（明治9）である<sup>\*16</sup>。

その後の文法教科書の編纂状況をみると、「小学」と銘打たれた文法教科書が数多く編纂されており、ある程度当時の小学校教育に文法教授を浸透させようとしていたことは確かなことであるように思われる。

そして、明治19年の「学校令」公布以降、「文法」は小学校ではなく中学校で教えるべき内容という位置づけが主となっていく。文部省は「中学校令」公布以降、それに対応した文法教科書を編纂する。それが文部省『日本小文典』（明治20）である<sup>\*17</sup>。

そこで本節ではまずこの明治の初期に文法教科書として編纂された文典である田中義廉『小学日本文典』を中心として、適宜、中根淑『日本文典』を参照しながら検討を行う。

次に、中島操『小学文法書』（明治12）を取り上げる。『小学文法書』は地方の教育者であった中島が編纂したものであるが、その「序」は田中義廉が書いている。『小学文法書』を検討することは、明治初期における中央での議論を地方の教育のなかへどう普及させようとしていたのか、その実際を検討することにつながる。そして最後に文部省『日本小文典』について検討を行うこととする。

なお、洋学系文法研究の特徴として、品詞概念を援用することによって日本語を説明しようとしたという点が指摘されるが、その数や各品詞の概念については文典によって一定していない<sup>\*18</sup>。実際に田中と中根の品詞分類にも差異があったわけであるが、両者がともに当時の文法教授に用いられようとしていたということは、品詞概念に代表される文法知識を統一的なものとして示すことが求められていたわけではなく、なにか別の要素を当時の教育的な要求に合致させようとしていたものと考えられることができる。

洋学系文法研究は、西洋から移入された学問的な枠組みに則って行われるもの。そのよ

うな外部から移入されたものを教育内容として提示することの意味や効果などを視野に入れた検討が求められる。

### 1-2-1. 明治初期における文法教科書への洋学系文法研究の受容について

ここでは、田中義廉『小学日本文典』を中心に検討を行う、

田中義廉<sup>\*19</sup>は、小学国語読本の最初のものである師範学校編『小学読本』（明治 6）の編纂者としてその名が知られている<sup>\*20</sup>。明治 5 年から 6 年にかけて文部省に出仕していたとされるが、そのわずか 2 年足らずの間に、「学制」における「小学教則」の制定への関与、師範学校の創立など、数多くの業績を残している。そして文部省を退いて後も、明治 8 年に『万国史略』、明治 10 年に『日本史略』『物理新編』等を著し、明治 11 年に教育社を設立し『内外教育新報』を発刊に携わったとされているように、明治初期という時代において、近代国語教育の礎を築いた人物の一人であると目されている。ここで取り上げる『小学日本文典』は、田中が文部省を退いた直後の明治 7 年に刊行された文典である。小学校で文法教育を行うにあたって適当な教科書がなかった時期にあって、その要求を満たすために編纂されたものであった。

本書の構成については、第一章「総論」において「今茲に、文法を分ちて三編とす。○第一 字学 ○第二 詞学 ○第三 文章学なり」（1 丁オ）としているが、実際に本書中で説明されているのは、「字学」「詞学」のみである。文法事項の説明については、「西洋諸国の規矩に習ひて、詞を多種に分つ」（「凡例」2 丁ウ）とし、「詞学」の部において単語を 7 品詞に分類しつつ、それぞれの説明を行っている。説明されている 7 品詞は、「名詞」「形容詞」「代名詞」「動詞」「副詞」「接続詞」「感詞」である。その特徴は以下のようにまとめることができる。

- ・名詞において男女の性を認める
- ・形容詞の定義（「常に名詞の前にあり」としている）
- ・動詞の連体形を分詞と名付ける
- ・副詞の意味分類を詳細に行っている
- ・助詞を認めず、「格」概念を導入して説明を行う

こうした品詞概念に対しては、蘭文典の影響があったという点が、古田東朔によってすでに指摘されている<sup>\*21</sup>。

大槻文彦は『広日本文典別記』（明治 30）において次のような評価を行っている。

維新後、一部の文典として世に出でしは、田中義廉氏の作を第一とす、されど、ひたふるに洋文法に拠りて、杜撰なり。

（「自跋」 p.4）

洋学系文法研究は西洋文法を単に模倣したにすぎないというかなり手厳しい評価であるが、ただ、ここで留意しておきたいのは、『小学日本文典』の教育的な意味づけ（文法を習得することによって何を実現されると田中自身考えていたか）という点である。

田中は、『小学日本文典』の「凡例」において、その編纂目的について次のように述べる。

此書は、初学の生徒に授くる為に著はせるものなれば、専ら日常普通の詞を挙げて、其用法変化等を示す。かの和歌謡曲等に用うる如き、高格の詞は、皆古言と共に大文典に収む、故に大文典は小学を卒業し、中学より大学に進める生徒に授くる書なり。

（「凡例」 2 丁オ）

「初学の生徒」のために「日常普通の詞」を挙げ、その「変化用法等」を示すことを主眼として『小学日本文典』が編纂されたことが、ここには示されている。ここでいう「日常普通の詞」が、「和歌謡曲等に用うる如き高格の詞」「古言」ではないものとして位置づけられていることがまず注目される。

また、「大綱」においても、文法教育の目標について、次のように述べている。

近世学校の設、盛んなるに及びて、教育の書類、世に公行するもの、日一日を加ふ、其数千百に下らずと雖も、徒に桜楮を費やすのみ。如何となれば、著人各其の意に委して、記載するを以て、概皆文体一致せず、殊に仮名用例に至りては錯乱極て甚しく、実に教育の用に備え難し。これ文法の確定せざるより、世上の文書をして、一体せしむること能はざるなり。今より後、凡著書に志あるものは、思を文典に認め、審に言詞の品別、仮名の用格、文章の顧応等を考へ、而後始めて筆を下さば、必ず文体一致し、凡百の書類、悉く学校の用に供ふべきに至るべし。（下線は引用者）

（「大綱」 4 丁オーウ）

田中は「教育の書類に用いられる文体が一致していない」という当時の状況の背景に「文法の確定せざる」点が存在すると捉えている。「文法の確定せざるより、世上の文書をして、一体せしむること能はざるなり」とするのである。そして、文章を書く際の心得として、まず、「思を文典に認め、審に言詞の品別、仮名の用格、文章の顧応」に注意するこ

とが肝心だと主張する。

そのような考え方を反映させながら、実際の説明においても作文に言及した箇所が多く見られる。

たとえば、名詞の「格」についてまとめている箇所には次のような説明が行われている。

以上の四格は、名詞の作用受動及び模様を確定するものにして、実に我国語の萬国に勝れたるは、此テニヲハを名詞に配当するを以てなり。然れども漢文の久く伝はりたるより、第一格及び第二格には此テニヲハを配合せざるものあり。殊に漢文の口氣に染みたる輩は、却てテニヲハの無きを以て文格の高きものと思ふに至れり。必竟、格の無きものは、甚しき不文にして、実に我が国の文体を失ひたるものと知るべし。此故に、言語、文章に於ては、務めて格を配当すべし。(下線は引用者)

(「卷之二」14 丁ウ)

他にも動詞の「法」については「作文・説話の要領にして、我国一切の言語、皆此法を漏るゝことなし。」(「卷之三」15 丁オ) とするように、「文」「作文」と文法とが関連づけて述べられている箇所が文典中に散見する。

田中が自らの文典を編纂するにあたって念頭に置いていたのは、当時の錯雑した文体状況の改善である。それを実現させるために田中が重視するのが「文法」なのである。

そして、このような文法観は、言語現象を観察し、そこから帰納的に文法則を導き出すというより、文法に文体を演繹的に当て嵌め、新たな文体を創出していこうとする作文作法的な性質を強く有していると思われる。田中は自身の理想とする文体について次のように述べている。

上古の世に於ては、説話を記すれば、直に文章となり、文章を語れば、直に説話となる。説話文章原より一体のものなりしが、中古以来、漢文の口調に従ひてより、漸々説話と文章とは、二体のものとなりて、国語は、説話の詞と文章の詞との二種に別れたり、不整備の甚しきものと云ふべし。予これを一体になさんと欲すれども、馴習の久しきを以て、急に改むること能はず、由て今此書を著はし、普天下の人民をして、博々文章の模範を知り、以て説話文章、原より一体のものなるべきの理を悟らしめ、数年の後、竟に此弊を改め、我邦の文学をして整齊備具のものたらしめんことを期するものなり。

(「凡例」4丁ウ-5丁オ)

田中は、話し言葉と書き言葉とが一致している状態を理想としている。しかし、早急にその方向に持っていくことは困難であるとし、まずは、同じ文法で様々な文体の説明を行うことによって、それらが同一の文法に基づいていることを知らしめることを第一目的としているのである。それは、文法事項の説明に利用されている例文の扱いを見ても明らかである。『小学日本文典』の「接続詞」の説明は次のようにある。

第三十七章 第一種の接続詞

此詞は、名詞或は代名詞の後にありて、互の關係を現すものにして、位置・時限を指示するものなり。仮令ば 友アリ遠方ヨリ来ル に於ては、友ノ来ル位置を示し、上野ヨリ下総マデ総テ平地ナリ に於ては、平地ノ有ル位置を示し、心ノ中ニ悪念ヲ生スルコト勿レ に於ては、悪念ノ生スル位置を示し、又 我等ノ周囲ニ空氣ハ充滿ス に於ては、空氣ノ充滿スル位置を示すが如し。年ノ内ニ春ハ来ニケリ に於ては春ノ来ル時刻を示し、昼ノ間ハ日光ヲ見ル に於ては、日光ヲ見ル時限を示すが如し。

(「卷之三」30丁ウ-31丁オ)

これは、「漢文訓読体」「和漢折衷体」「和文体」など、さまざまな文体で書かれた文が唯一の「文法」で説明されると位置づけられた結果であると考えられる。

人々が書く文章を統一するにあたって、いずれの文体にも拠らず、「新しい」文体で統一させることを実現するためには、「文法」を拠り所として文章を書くというやり方がある種有効であるように思われるが、田中の方法（洋学系文法研究が当時の文法教授において果たそうとした役割）はまさにこの辺りにあったと言えそうである<sup>22</sup>。

またそのような姿勢は、田中のみならず中根も同様であったと考えられる。

中根淑<sup>23</sup>は、明治維新当初、沼津兵学校の教官として教育の任に当たっていた。明治5年5月に兵学校が解散して以後は陸軍参謀局に出仕したが、明治8年には自身の体調不良のため職を退いている。明治10年から12、13年の頃には、文部省編輯局で教科書編集の事業に従事した。その後、明治18年に文部省を退官したが、その後、金港堂に招かれ出版事業に従事した。そこにおいて、二葉亭四迷・三宅花圃・幸田露伴らを文壇に登場させ、山田美妙に「都の花」の編集にあたらせたとされているように、文学史上においても、中

根淑の名は知られている。このように、中根の業績は多岐にわたっているが、ここで取り上げる『日本文典』（明治 9）は、中根が陸軍参謀局を退いた翌年に出版された文典であったということになる。

『日本文典』の構成は、大きく分けて「文典前論」「文典大旨」「附録」となっている。「文典大旨」において「文字論」「言語論」「文章論」「音調論」が説明されている。中根の文法論が示されているのは、「言語論」においてである。その文法論は、英文法をもとにし、さらに、田中義廉『小学日本文典』を批判的に摂取しつつ構築されたとされている<sup>24</sup>。そこでは、「名詞」「代名詞」「形容詞」「動詞」「副詞」「後詞」「接続詞」「感歎詞」という八つに品詞が分類されている。他にもその特徴をまとめると以下のようになる。

- ・名詞の格変化を認めない
- ・副詞に動詞以外の品詞に副うものがあることの指摘
- ・後詞（助詞）を一品詞として立てる
- ・接続詞と接続助詞とを分けて説明する

『日本文典』の主な特徴は以上ということになるが、ここではとりわけ中根の文法観について注目しておきたいと思う。中根は『日本文法』の「序」を次のように始める。

吾ガ国旧文法ノ書アルナシ、是其ノ文ノ法ナキニ非ズ、則舎キテ而之ヲ論ゼザルナリ、蓋吾ガ国ノ文章、其ノ格法概漢土ノ文章ト相似タリ、是ヲ以其ノ文章ヲ論ズル者、亦行文中ノ抑揚起伏幹旋轉換ノ類ヲ言フニ過ギザルノミ、然レ共謂フ所抑揚起伏幹旋轉換ハ、特ニ文章ノ巧拙ヲ論ズル者ニシテ、固ヨリ其ノ法則ヲ論ズル者ニ非ズ、則西洋諸国称スル所ノ文法ト大ニ其ノ指趣ヲ異ニセリ、之ヲ家ヲ造ルニ譬フ、吾ガ国及ビ漢土ノ文法ヲ論ズルハ、猶堂廊房室ノ結構、門戸窓牖ノ位置、其ノ宜キヲ得ルト否ザルトヲ議スル者ノ如シ、而西洋諸国ノ文法ヲ論ズルハ、猶其ノ用フル所ノ材ヲ識別スルカ如シ、曰ハク是礎ナリ、曰ク是瓦ナリ、曰ハク是梁柱棟桷ナリ、而後梁ヲ横へ柱ヲ豎テ、礎ヲ下ニシ、瓦ヲ上ニシ、以家屋ノ造ル法ニ及ブ、顧フニニノ者一ヲ欠ク可カラズト雖、然レ共木石ノ用先其ノ当ヲ得、而後營築ノ巧拙、従フテ論ズ可キナリ

（「序」1 丁オ-ウ）

中根は、自身の文法観を述べるにあたって、まず、漢文法と西洋文法との比較を行っている。従来我が国で行われてきた漢文法は、文の修辭的側面を説明したものであり、西洋文法のように文の成り立ち（構造）を説明したものだとして位置づけている。そして両者の関係を「建築」に譬え、「營築ノ巧拙」（文の修辭的側面を論じる）よりもまず「材ヲ識別



スル」(文の構成要素を明らかにする)ことを重要であると述べ、西洋文法に則った日本文法の構築の必要性を訴えている。そして次のように続けている。

今余西洋諸国ノ例ニ倣ヒ、吾ガ国ノ言語ニ就キ、其ノ條理ヲ追ヒ、其ノ品彙ヲ分チ、  
之ヲ集メテ以文ヲ成ス時ハ、必其ノ法ニ拠ラザルヲ得ザル所以ノ者ヲ論ズ、題シテ日  
本文典トイフ (下線は引用者)

(「序」1丁ウ-2丁オ)

「吾ガ国ノ言語」についてもすべて西洋文法の枠組みに則って説明することができる中根は言う。それは時代を経ても変わらない普遍的なものとして位置づけられている。これは結局のところ、中根も田中と同様の主張を行っていることを意味する。

此ノ書、中古以来今日ニ至ル迄、通ジテ用フル所ノ文法ヲ論ジ、以日用ニ供ス、之ヲ  
古今ノ文章ニ照ラシテ徴ス可キナリ、而上古及ビ今俗ノ言語モ、是ニ由リテ以之ヲ推  
セバ、其ノ條理自知ル可キナリ

(「凡例」2丁オ)

このように、当時編纂されていた洋式日本文典は、西洋文法の枠組みの摂取(品詞分類の援用)による言語の体系性へを志向しながら、当時の文体状況に鑑みてその整理をも目指していたものと思われる。ただし、そこにおいては整理された結果である規範的な文体というものは示されておらず、錯雑した文体状況を説明することを可能とする単一の文法体系を示すことを当面の目標としている。

明治初期の洋学系文法研究の内容を検討してみても分かることは、当時の文法研究の成果を、あらゆる文体を包括的に説明することのできる概念装置として捉え、文法から文体を律する姿勢でもって文法を捉えようとしていた傾向が強いという点である。

文体整理のために「文法」という教科を機能させようとし、そのための研究成果の援用が行われようとしていたと考えることが可能である。すなわち、文法から文体を律しようとする態度が洋学系文法研究の文法書からは明らかに見て取れる。品詞の枠組みを利用することによって言語を体系的・構造的に説明しうる洋学系文法研究に求められていたことは、新しい文体の礎となる素地を「文法」に担わせようとしていた点であると説明することができそうである(構造重視の姿勢は中根の主張の中にも鮮明に打ち出されていることが確認された)。

これは、当時の洋学系文法研究が、あらゆる文体を包括的に説明することのできる概念装置として、文体整理のために「文法」を機能させるために行われようとしていたと位置

づけてもよい。後世の研究者に「模倣」「直訳」と揶揄されることが多いが、全くない新しいものを研究や教育の土壌に根付かせようとしたという点はあらためて評価されるべき意義を有しているものと思われる。

### 1-2-2. 中島操『小学文法書』（明治12）の作文教授との関連

以上見てきたことをふまえると、田中・中根に代表される明治初期の洋学系文法研究の成果を取り入れた文法教科書（洋式文典）における教育的なスタンスは、あくまでも「まずは文法を知ること」に主眼が置かれていたと見なすことが可能である（「文法」から始まると言い換えてもよいかもしれない）。すべての人々が共通した「文法」に習熟することによって書かれる文章も共通するものになるといった文体統一（整備）への志向（そのために文法を援用しようとする姿勢）がうかがえることを確認した。

そうした志向は、当然の帰結として教育現場で示されるようになると作文教育と関連を強めていくことになる。すなわち洋式文典に示された内容を実際の指導に活かしていこうとする方向性の一つとして、その中で示されている文法の知識を作文教授書の中に位置づけ、「文法」と「作文」とを結びつけて指導を行おうとする動きが生じるのである。

ここでは、小学校現場で実際に指導されることが想定されて編纂された教科書である中島操『小学文法書』（明治12）を取り上げる。

『小学文法書』は次のような書き出しから始まっている。

- 一 地球上人民ノ住スル所、処トシテ言語アラザルナシ。言語アレバ自ラ法アリ。是自然ノ文法ニシテ人意ニ出ルニアラズ。然レドモ世ノ漸ク開クルニ従ヒ各国ノ人民相雜住スルアリ。或ハ他国ニ来住スルアリテ竟ニ言語、相錯雜シテ弁別シ難キニ至ル。是レ各国、各文法ヲ定メザルヲ得ザル所以ナリ。（「緒言」1丁オ）

地球上の多くの国々にはそれぞれの言語があり、その言語には一定の法則があるが、他国の人同士が互いに交わることによってそれが弁別しにくくなるという。まずはそれぞれの国の言語の文法を重視すべきであるという立場を中島は取っている。日本語を他国の言語と相対的にみながらその固有性を重視しようとしていると考えられるが、それであるからこそ西洋文法の枠組みに則った文法記述を試みている。それについては次のように述べている。

- 一 此書ハ通編ヲ字学、辞学、文章学ノ三部トス而ウシテ其辞学ニ至リテハ西洋語学

ノ法則ニ倣ヒ分チテ八品詞トシ以テ記憶ニ便ス。又毎編例言ノ如キハ専ラ普通ノ  
文ヲ拵ゲ以テ幼童ニ解シ易カラシム。世ノ小学生徒等若シ此ニ由リテ学ベバ則我  
語法ノ概要ヲ知り自他ノ區別ヲ失スルガ如キ過無カル可シ。（「緒言」2丁オ）

全体構成を「字学」「辞学」「文章学」の三部構成とし、「辞学」では八品詞を説明する  
という。この八品詞は「名詞」「代名詞」「形容詞」「動詞」「副詞」「後置詞」「接続詞」「感  
詞（歎息詞）」としている。これらを知ることにより、学習者は日本語の概要を知り、多  
国語との相違についてより明確に理解することができるというのである。

そのような立場であるがゆえに、国学系文法研究に対してはやや批判的な立場を採って  
いる。

- 一 我邦往古ノ如キハ言語モ自ラ正タシテ毫モ紊乱スルコト無カリシニ漢学ノ国内ニ  
伝播セシ以来語法大イニ乱レ終ニ自他ノ區別ナキニ至レリ。是ニ於イテカ偶々ニ  
三ノ和学者流アリテ之ヲ憂フルト雖ドモ其言フ所或ハ今世ニ適切ナラズ却リテ識  
者ノ笑ヲ来スニ至ル。豈慨嘆ス可キニアラズヤ。（「緒言」1丁オーウ）

当時の日本語は、漢学の影響によって大いに乱れてしまっているという認識を中島は持  
っている。それに対する国学系の文法研究を行っていた和学者の主張は時宜にあわない(今  
世ニ適切ナラズ)としている。

- 一 我国語学ノ亀鑑トナス可キモノ本居氏ノ著述セラレシ紐鏡、詞ノ八衢ノ書アレド  
モ是レ純然タル国語ニシテ現今普通ノ学ニ非ズ。又近世ニ至リ文法ヲ論セシモノ  
少カラズト雖ドモ或ハ密或ハ粗ニシテ小学ノ生徒ニ適スルモノ稀ナリ。因リテ余  
今、詞ノ八衢、詞ノ玉ノ緒、紐鏡等ヲ参考シテ其要ヲ採集シ之ヲ現今普通ノ文ニ  
照シ一書ヲ編集シテ名ツケテ小学文法書ト云フ。（「緒言」1丁ウー2丁オ）

参照すべき国学系の文法研究は八衢・玉緒・紐鏡等があるが、一般的なものとして小学  
校で使用するに足るものではなく、他に適当なものが存在しないためにそうした文法研究  
も加味しながら「現今普通ノ文ニ照シ」て自らの文典を編纂したとある。

このような目的意識に基づいて『小学文法書』は実際に小学校で指導されることが想定  
されて編纂されたが、そこで説明されている文法の内容についてももう少し詳しく見てみる  
と、後置詞を立てて説明しようとする点については相違が見られるものの、たとえば、代  
名詞の下位分類に「復帰代名詞」を立てている点や「動詞ノ形ヲ変画スルモノニシテ動詞  
ノ作動ノ次第法及時限等ヲ定ムル為ニ動詞ノ詞尾ニアリテ最緊要ナルモノ」（卷之二31丁  
オ）として「助動詞」を立てている点、副詞や接続詞・感詞の分類など随所に田中義廉『小

『小学日本文典』の影響を見ることができる。参考として以下に中島『小学文法書』と田中『小学日本文典』における副詞分類の対照を示しておく。

【表 1-2】 中島操『小学文法書』と田中義廉『小学日本文典』における副詞分類の対照

◇ 中島『小学文法書』		◇ 田中『小学日本文典』
第一 数次副詞 <sup>*25</sup>		第一 位置副詞
第二 順序副詞		第二 時刻副詞
第三 位置副詞		第三 反覆副詞
第四 時刻副詞		第四 順序副詞
第五 分量副詞		第五 分量副詞
第六 状態副詞		第六 状態副詞
第七 推量副詞		第七 決定副詞
第八 決定副詞		第八 否不副詞
第九 否不副詞		第九 種分副詞
第十 併合副詞		第十 併合副詞
第十一 反覆副詞		第十一 推量副詞
第十二 發語副詞		第十二 疑問副詞
第十三 殊分副詞		第十三 發語副詞

田中の『小学日本文典』では「文章学」が実際には説かれていなかったことを考えると、中島の文典は田中に影響を受けつつもそれをさらにそれを発展させたものであると位置づけることができる

そしてその発展の方向は、とりわけ学校教育（小学校）において文法を教える内容としての体裁を整えていくことに意識が向けられていたように思われる。

先に田中の検討を行った際、『小学日本文典』における用例の特徴（様々な文体の用例が示されている）ことを指摘したが、それは中島も同様である。『小学作文書』の中で示されている用例（例文）をいくつか挙げておく。

ハモ徒ノ格	ゾノヤ何ノ格
ハノ部	萬ノ言トゾナレリケル
武夫ノ心ヲモ慰ムルハ歌ナリ	斯克テゾ花ヲ愛デ云々各色ニナリケル
小野小町ハ古ノ衣通姫ノ流ナリ	唐歌ニモ斯克ゾアルベキ
在原ノ業平ハ意アマリテ詞足ラズ	サバレ石ノ岩トナル歎ビノミゾアルベキ

此ハ君モ人モ身ヲ協セタリト云フナルベシ  
大伴ノ黒主ハ其体鄙シ  
モノ部  
此歌モ斯クノ如クナルベシ  
徒ノ部  
天地開闢ノ時ヨリ出テキニケリ  
又山部ノ赤人ト云フ人アリケリ  
僅ニ一人リ二人リナリキ  
画ケル女ヲ看テ徒ニ心ヲ動スガ如シ  
知レル人読ム人多カラズ

何レカ歌ヲ読マザリケル

コソ ノ格  
秋ヲオキテ時コソアリケレ云々  
尚ホ思ヒテコソ云ヒシカ  
カクコソ思ヒシカ

(「下巻」3丁ウー4丁ウ)

また「文章ハ元来句ノ重積スルヨリ成リ、首尾、照応宜キヲ得テ其意義ヲ全成スルモノナリ左ニ洋文ヲ翻訳セシモノト漢文ヲ和訳セシモノヲ挙ゲテ文章ハ皆同一理ナルコトヲ知ラシム」(「下巻」18丁ウ)として、以下のように『小学読本』と『韓退之雑説』の一節が例として挙げられている。

#### 第一例

田中氏小学読本中ノ文

一婦人其性、甚タ花ヲ愛スルアリ、孫兒ト共ニ、花園ヲ耘耨シ、意ヲ注イテ培養セリ。夏期既ニ闢ナルニ至リ、百花爛熳トシテ各艷色ヲ呈セザルハナシ。婦人日々之ヲ愛養シテ暑ノ移ルヲ知ラズ。一日兒ト共ニ他ニ出デントス。仍リテ園丁ヲ戒メテ曰ク、汝花園ノ培養ヲ怠ルコトナク、我帰来スルニ至リテ其修整ヲ全クスベシト。竟ニ家ヲ去ル。(下略)

(「下巻」18丁ウー19丁オ)

#### 第二例

韓退之雑説

世ニ伯樂アリテ然ウシテ後千里ノ馬アリ。千里ノ馬ハ常ニ有レドモ、而モ伯樂ハ常ニアラズ。故ニ名馬アリト雖ドモ祇々奴隸ノ手ニ辱メラレ、槽檻ノ間ニ駢死シテ千里ヲ以テ称セラレザルナリ。馬ノ千里ナルモノハ、一食ニ或ハ粟一石ヲ尽ス、馬ヲ食フモノ其能ノ千里ナルヲ知リテ食ハザルナリ。是馬ヤ千里ノ能アリト雖ドモ食飽カズ、力足ラザレバ、オノ美外ニ見ハレズ、且常馬ト等カラント欲スレドモ得ベカラズ。安ニゾ其能ノ千里ナルヲ求メンヤ。(下略)

(「下巻」23丁オーウ)

文体改革を志向していた洋学系文法研究の成果は当時の小学校教育の中に実際に受容されようとし、そこでは『小学読本』のなかに見られる翻訳文体や漢文の影響による漢文訓読体、あるいは和歌に代表される和文体など様々なバリエーションの文体が提示され、それが同一の文法で説明されることが意識されていたように思われる。

なお、中島はこの『小学文法書』以外にも、林多一郎との共編である『小学作文方法』（明治 10）という作文教授も編纂している。そこでもやはり文章を書くにあたってまず重視されているのが「文法」である。

### 1-2-3. 文部省主導の洋学系文法研究の検討（チャンブレン『日本小文典』）

洋学系文法研究は明治 10 年代に入るとより新しい枠組みを構築し、それを学習者に提示しようとするようになる。英文典にならって日本語の文法を記述し初学者の用に充てて編纂されたものとしては、先に見た中島の文典の他にも加部巖夫『語学訓蒙』（明治 12）などがある<sup>26</sup>。

そのような中、明治 10 年代における文法教育と洋学系文法研究とを決定的に結びつける文法書が編纂される。それが文部省『日本小文典』（明治 20）である。学校教育への洋学系文法研究の受容は文部省『日本小文典』に結実する。

文部省は、明治 19 年の「学校令」公布直後から、積極的に教科書編纂に着手するようになる。その動きのもとに「文法」に関しても教科書が編纂されることとなる。それが、B・H・チャンブレンの手によって編纂され、文部省から刊行された『日本小文典』（明治 20）である。

チャンブレンは明治 6 年に来日し、日本語・古典の研究に従事した後、明治 7 年海軍兵学寮教師を経て、明治 19 年に東京大学文化大学の博言学科の教師になったとされる<sup>27</sup>。その教え子には上田万年や芳賀矢一などが名を連ねるが、日本語・文学・歴史・宗教など、その研究内容は多岐にわたっているが、『日本小文典』は数ある業績のうち文部省編集局から明治 20 年に刊行された文法教科書ということになる（なお『日本小文典』の他にも『日本語口語入門（A Handbook of Colloquial Japanese）』（明治 21）<sup>28</sup>・『英文典』（明治 26）などの著作がある）。

まず、編纂目的について確認しておく。

此小文典はかく新に考へ出たる皇国語ののりの大むねを示しかつは童たちのためにもとてつゞまやかなるをむねとして大文典のはしだてとはするなりけり。(「自序」 pp.3-4)

ここでは、国語の法則(文法)の大要を示し、初学者の教授用に供するために「つづまやか」(控えめ)を旨とし、今後編纂する予定である「大文典」を学ぶための基礎を養うために編纂されたものであることが明記されている。あくまでも初学者が文法を学ぶための導入的な存在として『日本小文典』は位置づけられている。初学者のための教科書として編纂されているのである。

また、そこで示される「文法」の定義については「文法といふものは、文を作る方のみと心うる人もあるべけれども、左にハあらず、意味至て広くして、文を作り、歌を詠み、通俗にても正しく語り合ふ術なり」(p.1)とある。文を作る、歌を詠む、語り合う、というように、とりわけ言語の表現面に重点を置き、それを行う技術的な側面に特化して「文法」の定義付けが行われている。

そして、そのような定義付けを行った後で、本書で扱う文法の範囲については「書物にて用ふる言葉は、平常の談話に用ふるものと異なるところあり、書物に用ふる言葉ハ、通俗の話に用ふるものよりも、むづかしければ、この文典にハ、特に書物上につきて示すべし」(p.2)とされている。チャンブレンは、「書物にて用ふる言葉(書きことば)」と「平常の談話に用ふるもの(話しことば)」とを明確に区別して説いているが、「むづかし」という理由により、本書では「書きことば」の文法について示すことを明記している。

ここまですべてをまとめると、チャンブレンは、表現面に特化した書き言葉における「文法」を初学者のために説明することを目的として『日本小文典』を編纂したことになる。こうした態度は先に言及した明治初期の洋学系文法研究におけるものとそれほど相違はない。なので、国学系文法研究に対しても一定の距離を保ちつつ自身の文典に位置づけようとしている。それに関して『日本小文典』の「自序」には次のようにある。

こたひ此小文典を梓に彫るに方りおのれ世の人のゆるしを得まほしきことこそあれ。されば巻の端にひとことそへてん。おのれは外つ国人にして皇国学のみちにはたどたどしければ爰にかきつらねたらむことどもは皇国人の心にはあかぬことのみなんおほかるべき。まして皇国のふみのりを外つ国のふりして撰みつれば耳あたらしきゝなさるゝまゝにとみにはさとるかたかめるふしぶしもおほかるべし。また縣居の翁鈴

の屋の大人などの書をばふつにひきいでず。はた大人たちの説といたく異にしあれば見むひとあたら皇国の博士たちのいたつきをばうちすてたりとやおもふらむ。されどすべてのことはその世のふりのまにまにものするこそことわりなれば今明治のみさかりにひらけゆく大御代に言葉のすちを教ふるひとふしのみむかしのまゝになづみものすべきことにやはある。さればいとうそのおもむきをかえたるなり。(下線部は引用者) (「自序」pp.1-2)

ここでチャンブレンは外国人である自身が日本語の文典を編纂することに対する不満は承知の上で「今明治のみさかりにひらけゆく大御代に言葉のすちを教ふる」を目的として「そのおもむき」を大きく変えた文典を編纂したことを述べている。「むかしのまゝになづみものすべきことにやはある」として、従来行われてきた真淵・宣長などの国学における語法研究には深く触れず、自らの新しい知見を交え、文典を編纂する方法を採ることにしているのである。

このように『日本小文典』の特徴としてまず挙げられることは、チャンブレン自身が設定した文法枠組み及び項目名称の「新しさ」という点である。品詞分類によって全体を説明しようとする点はそれまでの洋学系文法研究の枠組みを踏襲していると言えるが、用言の活用についてはまったく新しい枠組みで説明を行おうとしている。以下の表にあるように、たとえば、形容詞においては、従来行われてきた6種の活用形に全く言及することなく、独自の形容詞分類表を設定している。

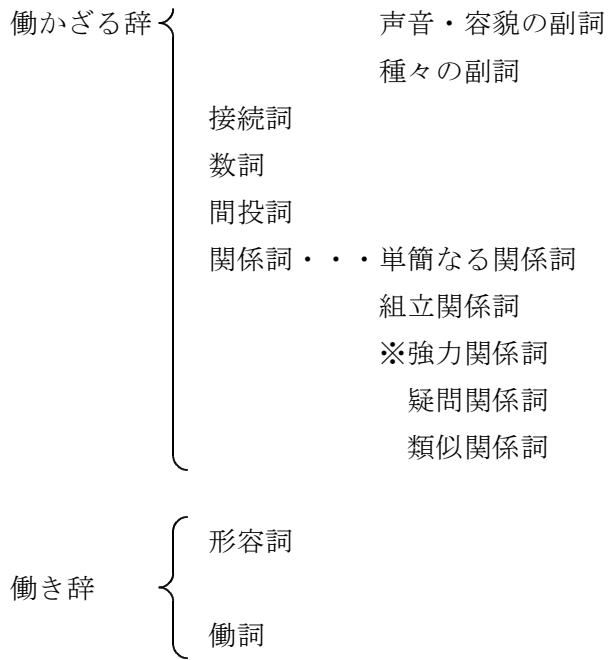
### 【表 1-3】

B・H・チャンブレン『日本小文典』に示されている品詞分類ならびに形容詞分類表

#### ◇ 品詞分類について

┌	実名詞・・・固有名詞
	普通名詞 (抜萃名詞・合集名詞を含む)
	※組立名詞
	代名詞・・・人代名詞
	指示代名詞
	不定代名詞
	副詞・・・時の副詞
	所の副詞
	疑問の副詞
	└





◇ 形容詞分類表について

		はやき	幹	はや
		諾然諸変格		拒否諸変格
直説法	現在	普通	はやく	はやからず
		末	はやし	はやからず
			はやかり	{ はやからざる はやからぬ はやからね はやからざりき はやからざりし はやかりざりしか はやからざらん           }
	前	はやき		
	過去	こそ	はやけれ	
		末	はやかりき	
			前	はやかりし
	未来	こそ	はやかりしか	
		末	はやからん	
			前	
こそ		はやからめ	はやからざめ	
曲説法	関係	はやければ	はやからざれば	
	推量	はやく(ん)ば	はやからず(ん)ば	
	実許可	はやけれど(も)	はやからざれど(も)	
	推量許可	はやくも	はやからざるも	
	命令ことば	はやかれ	はやからざれ	
	分詞	はやくて	{ はやからずて はやからで           }	

--	--	--

「活用」は、国学系文法研究の専売特許的なものであり、いくら洋学系文法研究とはいえ、少なからず国学系の文法研究を参酌せざるを得なかったものと思われる。それを行わずに大幅に内容を変更しているということになる。ここにチャンブレンの伝統的な文法研究と完全に距離を置こうという態度が見て取れる。

なおこの日本小文典はチャンブレンが明治 19 年にロンドンで刊行した *A Simplified Grammar of the Japanese Language* を文部省が訳したものであるともいわれているが<sup>29</sup>、日本語の文法を各国の言葉に対して相対的な視点で扱おうとする姿勢がここからもうかがえる。

チャンブレンの目論見は、日本語を説明するにあたって、相対的な視点を持ち込み彼我の異同を鮮明にすること（そのための英文典に近づけ、完全に八衢流の活用に関する説明も行わないこと）にあったものと考えられる。

国学系文法研究から一定の距離を置こうというスタンスは、ことによると明治 19 年に東京帝国大学に設立した「古典講習科」との棲み分けというのも関連しているのかもしれない。「古典講習科」で重視される場所である国学系文法研究の内容との重複を避けるために、あえて新しいものへと「文法」を再定位し直そうとした結果であると考えられることができるかもしれない。

いずれにしても、チャンブレンは、『日本小文典』によって旧説に泥むことのない新しい文典を編纂することを意図していた。そのために従来の説にはない自らの説を『日本小文典』の中に多く取り入れる。しかし、その「新しさ」故に、『日本小文典』は多くの人々によって批判されることになる<sup>30</sup>。

#### 1-2-4. 洋学系文法研究の明治期文法教育への受容の意義

初期の洋式日本文典は、西洋文法の枠組みを援用することによって、当時の錯雑した文体状況を整理することを意図していたものと思われる。ただし、そこにおいては整理された結果である規範的な文体というものは示されておらず、錯雑した文体状況を説明することを可能とする単一の文法体系を示すことを当面の目標としていた。

明治初期の文体状況について森岡健二（1991）は次のように述べる。

江戸時代には漢文が正式の文章としての地位にあったと考えられるが、明治時代に入ると何が標準文体であるか判定に迷うほど各種各様の文体が並び行われた。(略)明治初期には、「漢文」「漢文訓読体」「候文」「和漢折衷体」「雅俗折衷体」「口述体」「問答体」「和文体」「談話体」「俗文体」などの各種の文体が、文字どおり雑居するといった観を呈している。<sup>\*31</sup>

こうした錯雑した文体状況を整理するために「文法」を応用しようとしたのが田中・中根である。

新しい時代の文体として、今までになかった、身分などにとらわれることのない新しい文体というものが模索されていたと考えられる。それを創出するという役割を担おうとしていたのが、明治初期における洋学系文法研究の成果を援用した「文法」ということになる。

そして、それは実際の教授にも生かされようとしていた。中島『文法教授書』に見られた外在的な視点から多言語との相対によって日本語（文法）を捉え直そうとする視点は、洋学系文法研究の立場から見出されたものであると思われるが、そうした視点は「日本」という枠組みにおける地域差や時代差を越えた日本語を説明するためのツールとして文法を教育の中に位置づけようとしていたと考えられる。

ただし、そのような新しさを求めようとする姿勢が、教育の中におしなべて肯定的に受け入れられたのかということのようなことは全くない。研究上で求められる「新しさ」がそのまま教育の文脈の中で意味のあるものとして受け入れられる可能性は少ない。

西洋の文法研究を日本語に適用する形で説明がされているので基本的にはそれまで一般にあまり認知されていなかった用語や概念を用いて日本語の文法について説明しようとした点に問題がなかったわけではないのである。

洋学系文法研究をベースにして、「教育」という文脈に適合した文法教科書を編纂しようとした文部省（チャンブレン）の試みに「待った」をかけるのが国学系の文法研究の立場ということになる。

### 1-3. 国文学系文法研究の再評価とその後の文法教育への影響

本節では明治 10 年代において国文学系文法研究の成果が文法教育の中にどのように受容されようとしていたのかという点について整理を行い、そこにおいて見いだされようとしていた教育的な観点がある後の文法教育に与えた影響について論じることを目的とする。

#### 1-3-1. 国文学系文法研究を検討するにあたっての観点

明治期に行われていた国文学系文法研究は、山東功（2002）によると、洋学の影響を直接的には受けずに、あくまでも江戸期以来の国文学の伝統を継承しようとして行われていた研究であり、国文学の伝統を継承しようとしているからこそ、文法を論じる際の枠組みとしては、体言・用言・接辞（テニヲハ）の三分類が原則であるとされている<sup>\*32</sup>。

そして明治初期における国文学系文法研究は、それほど盛んに行われていたとは言えない状況であったというのがこれまでの文法研究史のなかでは定説となっている。

明治初期における国文学系文法研究の状況について、福井久蔵（1934）は次のように述べる。

今翻りて国文学者の状況を考へて見ると、当時博洽の士がないではなかつたが、多くは官府に仕へ、政務に携はり、宣教にあづかり、国語国文の研究に教授に一生を委ねやうとするものは寥々として暁の消えゆく星ほどもなかつた。斯界には不幸にして一人の伊藤圭介翁もなく、また庶民指導の先学三田先生の如きもなかつた。<sup>\*33</sup>

明治初期における国文学研究者には、江戸期まで行われてきた従来の国文学研究を継承し、国語国文の研究を行おうとするものが少なく、「政務」「宣教」に終始するものがほとんどであったと福井は指摘している。

その結果、前節で見たように、明治初期の文法教育には主に洋学系文法研究が援用されるようになっていた。しかし、そのような状況の中で国文学系文法研究の成果を教育に援用しようとする動きがまったく存在してなかつたわけではない。むしろ学校教育の中には洋学系文法研究よりも先に国文学系文法研究が取り入れられようとした形跡もある。

文部省は「学制」「小学教則」の公布に先立つ明治 4 年に『語彙活語指掌』と『語彙別記』を編纂する。これらは、辞書『語彙』の附録として編纂されたものであったが、『活語指掌』においては用言の活用、『語彙別記』では用言の活用と自他、ならびにテニヲハを中心に解説した、国文学系文法研究の成果を色濃く反映した内容となっている。

この『語彙別記』・『語彙活語指掌』については、「雅語の用言の活用やてにをはの接続を中核とする旧式文典を整理したものであり、辞書『語彙』と一括することによって国語学史上の位置を認められる」<sup>\*34</sup>とあるように旧説に形を与えたに過ぎないという程度の評価しかなされいない状況の中、永野賢（1991）が口語（俗語文法研究）の立場から評価しなおすべきであると主張して以降、山東功（2002）もそうした永野の主張を認めつつ、『語彙別記』『語彙活語指掌』など明治初期の国学系文法研究によって編纂された文法書における雅言と俗言の対象は口語文法研究の嚆矢であるとともに、そこに「国語教育的発想が背後にあったと見なさなければなるまい。」<sup>\*35</sup>と述べている。実際、この『語彙活語指掌』に示されている文法に依拠して編纂された教科書も存在する<sup>\*36</sup>。こうした教科書の存在は、国学系文法研究が当時における文法教育に活かされようとしていた証左であるとみなすこともできる。その後の文典編纂状況を見ても、洋学系文法研究への批判的な姿勢を有しつつ、学校教育で（年若の学習者を想定した）文法書が国学系文法教育の側からも編纂されることとなる。

そこで、本節では山東の指摘した明治初期における国学系文法研究における「国語教育的発想」に注目し、それに続く明治 10 年代に国学系文法研究が当時の教育状況とどのような関係を切り結ぼうとしていたのかという点について検討を行うこととする。

文法教育との関連に引きつけて当時の国学系文法教育を評価し直すならば、洋学系文法研究に比べ、それを学ぶ存在としての「初学者」に対する意識（「教育的」側面への配慮）が十分であったことを見て取ることは容易である。それをふまえ本節では、国学系文法研究の「教育」的側面により重点を置き、「雅言」を学ぶ（身につける）ということとそのため重視される言語行為との関係がどのように定位しようとしていたのか、それによって（国学系文法研究が顧みられることによって）当時の文法教育にどのような影響を与えたのかという点について論じることとする。

なお、国学系文法研究に於ける規範性の問題に関しては、釘貫亨（2013）は宣長以来のテニヲハ学が「王朝歌文の中に規範を留めようとしていた」、それを継承した国学系文法研究が明治期以降に規範的な性格を有するようになったのは必然であった点を指摘している<sup>\*37</sup>。この指摘をふまえつつ、そういった性格が当時編纂されていた国学系文法研究による文法書の具体的な記述の中にどのように示されていたのかについて検討を行うこととする。

### 1-3-2. 明治 10 年代における国学系文法研究の教育的側面

ここでは『語彙別記』ならびに『語彙活語指掌』以降に、初学者（主に小学校段階における学習者）に教授することが意図されていたと考えられる国学系文典をいくつか取り上げ、その国語教育的な側面（教育的な配慮）に関わって特徴を列挙していくこととする。

主にとりあげるのは佐藤誠実『語学指南』（明治 12）ならびに里見義『雅俗文法』（明治 10）・『文法童子訓』（明治 11）である。これらの文法教科書について、山東功（2002）は次のように述べている。

『雅俗文法』の著者里見義は敷田年治に師事した豊前豊津の国学者でやはり文部省に出仕していた。『語学指南』の著者佐藤誠実も国学者黒川春村、真頼父子の弟子である。また『語学指南』の場合、当時の文法教科書として多く普及していた田中義廉『小学日本文典』や中根淑『日本文典』といった洋式日本文典に対抗して書かれており、国語教育用の意図があったことは明白である。<sup>\*38</sup>

こうした先行評価をふまえ、両者の具体内容を検討することにより、明治 10 年代において国学系文法研究における教育的な側面を整理してまとめていくこととする。

#### ① 研究内容の教育内容化への志向

明治 10 年代における国学系文法研究における教育的な側面として、まず指摘できるのが、当時文法教育を志向して編纂された国学系の文典は、江戸期に行われていた伝統的な国学の研究成果を純粹に（そのまま）継承しようということをしていないという点である。それに関して佐藤誠実は次のように述べている。

一 此ノ書ハ、多ク詞八衢、詞通路、山口栞等ノ諸書ヲ援引セリ、而シテ其ノ繁蕪ナル者ハコレヲ芟リ、掛漏ナル者ハコレ補ヒ、訛舛ニ属セル者ハコレヲ正シ、明瞭ヲ欠ケル者ハコレヲ詳ニセリ、要スルニ其ノ書ノ本色ニアラザレバ、今煩シク識別セズ

（「例言」1丁オ-ウ）

「詞八衢」「詞通路」「山口栞」など、伝統的な国学における文法研究を参考にはしているが、それらをけっしてそのまま学習者に提示しようとはしていない。繁雑な説明は省き補足すべき説明は補足することによって、あくまでも伝統的な国学研究の成果を学習者の理解を促進するための内容に整え直そうとする意図を酌み取ることができる。こうした

姿勢は里見義も同様である。

今や文運盛に開け物ことに其理を研究し其道の精微を尽さざるはなし。独吾邦文章の一途に至りては、漸々雑乱すれども之が規則を示し、当時適用の法を作為する人のなきは如何ぞや。彼言 <sup>コトダマ</sup>魂の幸はふ国とか言 <sup>コトダマ</sup>魂の助くる国とかいひし妙所は空しく詠歌者流の長物となりて世に埋もれむも遺恨の事也けり。茲を以て吾が如き謏劣を省みず諸大人の論に随ひ粗愚考をも交へ童蒙の為に言語の格法を論じ文法を解かんとす。

(「緒言」1丁オ)

当時の国学系文法研究の不振に鑑み、「童蒙」のために伝統的な国学の成果に自らの考えを交えつつ「文法」を説こうとしている。純粋にただ単に古くからあるものを継承しようということではなく、自らの考えをも盛り込みながら伝統的なものの理解の一階梯として自らの文典を位置づけようとしている。

それでは、たとえばどのような内容の加除修正が施されたのかということ、それについては佐藤が次のように述べている。

一 此ノ書ハ童蒙始学ノタメニ設ケタルナレバ、文ハ鄙俚ヲ避ケズ、語ハ多ク煩冗ニ涉レリ、唯其ノ知り易ク解シ易カラシコトヲ要スルニ有リ。(「例言」1丁オ)

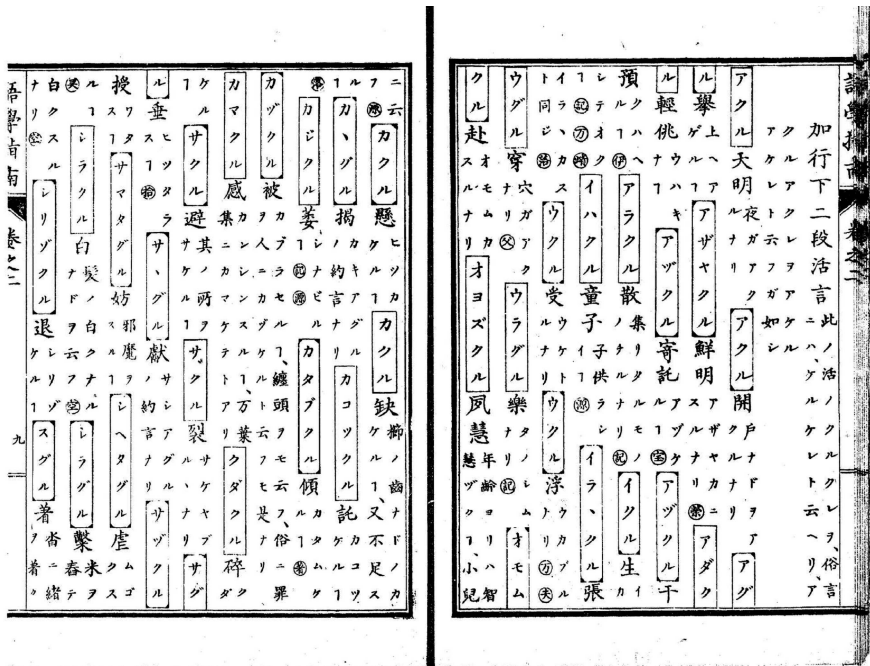
「童蒙」のためであるからこそ、説明の際に言及する文章についても学習者の身近にあるものをも採り入れ、「分かりやすさ」を重視するが故に説明に多くの言葉を費やす旨がここには記されている。ただ単に伝統的な国学の成果のみの摂取に性急な態度を取るというのではなく、学習者の身近なところから理解を促そうとする姿勢がうかがえる。

## ② 指導内容の具体化

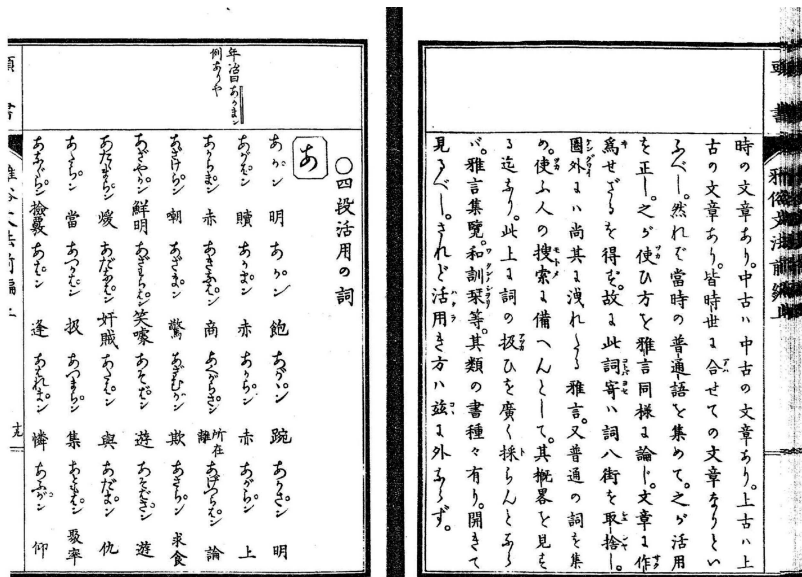
そして2点目として挙げられるのが、初学者に対する「分かりやすさ」を指導内容に求めた事による当然の帰結として指摘できる指導内容の具体化である。当時の国学系文法教育は、それほど盛んに行われていなかった（振るわなかった）からこそ、より初学者に分かりやすい内容を提示しようとする姿勢が鮮明になっていた。そうした姿勢は当時の国学系文法研究による文法書の内容構成にも大きな影響を与えている。先に挙げた佐藤の引用の中に「語ハ多ク煩冗ニ涉レリ」とあったが、当時の国学系の文典は、具体的な言葉を文典のなかにちりばめることにより、そこで説明しようとする文法的な知識の理解を容易にすることを試みているものが多い。圧倒的に用例が豊富に提示されているのである。その一例をそれぞれ挙げると次のようになる。

【資料】佐藤誠実『語学指南』および里見義『雅俗文法』における用例の提示

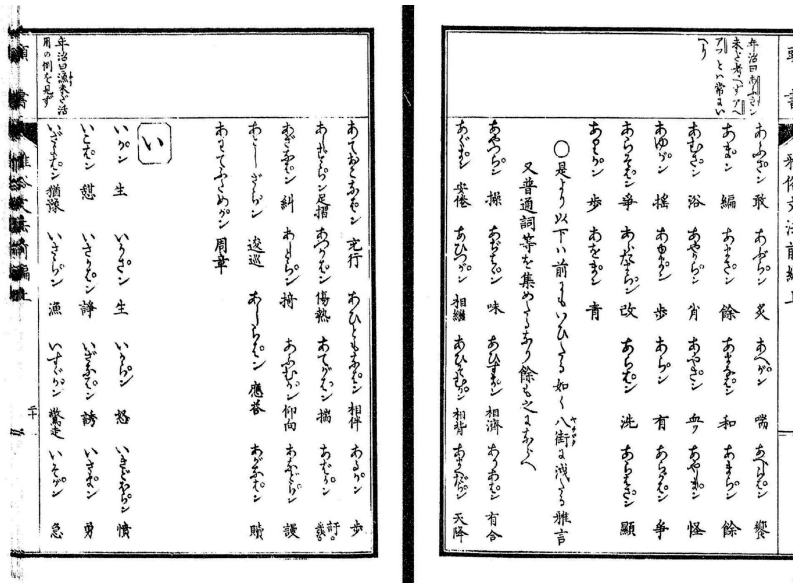
◇佐藤誠実『語学指南』より（「卷之二」8丁ウー9丁オ）



里見義『雅俗文法』より（「上巻」18丁ウー19丁オ）







これは里見の文典も同様である。自身の文典における用例の提示について里見は次のように述べている。

…詠歌者は大概古今集以後八代集以上の詞を撰みて強ち普通語を採らざれども、追々普通語も夥しくなりて古に聞かぬ活用もあり。亦雅言と普通語と活用を異にするものも出来り。然るに当時凡人の耳に落易きを以て文章の主意なりとせば、其時代々々の詞を以て文章を作らんに若はなし。何ぞ俗語といひて一向に賤しむべき（されども條理の乱れし詞は此所の論にあらず）。（中略）然れば当時の普通語を集めて之が活用を正し之が使ひ方を雅言同様に論じ文章に作為せざるを得ず。故に此詞寄は詞八衢を取捨し圏外には尚其に洩れたる雅言、又普通の詞を集め使ふ人の搜索に備へんとし其概略を見る迄なり。

（上巻 17丁ウー18丁ウ）

雅言にかぎらず俗言にまで広く範囲を取って言葉を示す旨がここに示されているが、このように明治10年代の国学系文法研究における文典では語彙的な要素がふんだんに取り入れられることになる。

### ③ 暗誦主義

そして3点目として挙げられるのが、実際の指導を想定した「暗誦主義」である。伝統的な語法研究の成果を分かりやすくしようとしつつ、より具体的に提示するということが、その文法的な知識の理解を学習者各人の理解レベルに委ねてしまうということにはしない

ということである。あくまでも忽せにできない知識が存在し、それを尊重すべき態度を養おうとするのである。教授上の手立て（方法）について、佐藤誠実は次のように述べている。

- 一 此ノ書ヲ読マン者ハ、頭ヨリ訖ニ至ルマデ四種正格用言ノ図ニ照シテ観ルベシ、四種正格用言ヲ明ニスレバ、其ノ余ノ活言ハ従ヒテ知ラルベケレバナリ、若シ未タ五十音ヲ暗誦セズバ、カメテコレニ習熟スベシ、即チ阿行ノ ア イ ウ エ オ ヨリ始メテ、和行ノ ワ キ 干 エ ヲ ニ至ルマデ、次第ニ縦ニ唱へ、次ニ第一音ノ オ コ ソ ト ノ、ホ モ ヨ ロ ヲ ニ至ルマデ、次第ニ横ニ唱フベシ、次ニ将然、連用、終止、連体、已然ノ五階ノ次第ヲ牢記スベシ、次ニ四種正格用言ノ加行四段ノ活ノ アカ、アキ、アク、アク、アケ ヨリ始メテ、和行下二段ノ活ノ ウエ、ウエ、ウゝ、ウゝル、ウゝレ マデ、図ニ順ヒテ唱へ、次ニ四種正格用言ヲ承クル助詞ヲ唱フベシ、先将然言ヲ承クル助詞ノ バズ デ ジ ン マシ ナン ヨリ始メテ、已然言ヲ承クル助詞ノ バドドモ マデ、是モ次第ニ唱フベシ、サテ何レモ暗誦スベシ、是ハ其ノ事タル頗迂遠ナルニ似タレドモ、功ヲ収ムコト最速ナル者ナリ、「例言」3丁オー4丁オ)

ア行からワ行までの音を唱え、将然、連用、終止、連体、已然について覚え、四段活用動詞から助詞まで徹底的に暗誦する。それは迂遠なようであっても最適な学習方法であるとするのである。

### 1-3-3. 国学系文法研究の教育的な視座と伝統の継承と関連

以上見てきたように、明治10年代の国学系文法研究においては、初学者に対する配慮、すなわち教育的な視座が随所にみられることとなるが、そうなった背景としてはやはり同時代における洋学系文法研究の存在が大きい。当時における国学系文法研究にとっての洋学系文法研究の存在は否定的に扱われつつも常に意識をせざるを得ない存在だったと考えられる。

堀秀成『日本語学階梯』（明治10）は、語を大きく言・詞・辞の3大別に重点が置かれる。その結果、副詞・接続詞・感動詞に関する説明は、全くと言っていいほど行われていない（「西洋語学ノ訳名ニ言語ヲ大別シテ八品詞トス所謂名詞、代名詞、形容詞、動詞、副詞、後詞、接続詞、感歎詞是ナリ 今皇国語格ニ就テ云ハバ八品詞ノ中末ニ挙ル夫レ々

レノ格ニ属ル所アリテ我語格ヲ大別スレハ上ニイヘル言詞辞ノ三ニ過ズ」。そのような意味において、堀の文典は純粹に国学の伝統を引き継ごうとしたものであると言えよう。それについて堀は次のように述べている。

近世人ノ著シタル皇国語学書ノ中西洋語ニ倣ヒテ数多ノ名目ヲ區別シタルモ有レドモ其用法ニ就テ定格ナキモノハ無用ニ属スルノミナラズ却リテ煩シキコトナリ

(「凡例」2丁オ-ウ)

このように、堀の西洋語学に対する口調は厳しいものとなっているが、それでもやはり、西洋語学の当時の言語研究に対する影響力は、かなり大きなものであったと考えられる。西洋の文法体系の枠組みで日本語を論じることに対してそれだけ否定的であった堀でさえも、自らの文典の中にある程度西洋語学の枠組みを持ち込まざるを得なかったのである。堀は次のように述べる。

此書西洋語学ノ訳名ヲ引充タルハ始メ西洋語学ヲ学ビテ後皇国語学ニ入ルモノ、便トスルナリ (「凡例」1丁オ)

洋学系文法研究の成果を参照することは、すでにそれを学んでいる学習者や指導者にとっての理解を容易にする。

本節で指摘した国学系文法研究における教育的な視点も、こうした関係性（洋学系文法研究に対して伝統的な研究の文脈をどう維持していくか）のなかで生じたものであると考えることができる。

本節では明治 10 年代において国学系文法研究における教育的な側面を整理することを中心にして論を進めてきた。結局のところ、洋学系文法研究の存在を強く意識しつつ、教育的な要素を強めて当時の国学系文法研究は行われようとしていたということになる。そのような状況の中で、伝統的な言葉やすでに実際に行われている言葉そのものを丁寧に扱おうとする（守ろうとする）ことが、「文法」の規範性を保障することへとつながったものと思われる。「守るべきものをきちんと持って言葉を扱おうとする態度」というのが国学系文法研究に依拠する人々の基本的なスタンスであったということができる。

里見義『文法童子訓』には次のようにある。

今日は文章中最も大事なる御談話を申しませう。外国にはしらず日本の文法には一種特別なる正しき法則が有りて、繫カケコトバ詞といふものと結ムスビコトバ詞といふものがあります。

是が吾邦文章の骨子処で御坐有ます。大凡何萬年ともしれぬ神世の昔より今の私共の身の上に成りました迄、此一事ばかりは少しも世の中の轉變につれて替りました事は

御坐りませぬ。是が天然の日本風ぞと申して自慢為ても宜しき程の物で御坐ります。

是によりて此事は是非とも覚えて居らねば成りませぬ。 (13 丁ウー 14 丁オ)

伝統的な研究の中で見出された、文法上の特質（「天然の日本風」）を正しいものとして見なし、それは「是非とも覚えて居らねば」ならないものとして重視されるのである。

その後の明治 10 ～ 20 年にかけての文法研究状況について少しふまえておく。

明治 10 ～ 20 年にかけての文法教育状況を検討する際、注目されるのが、この当時における「国学系文法研究」の復権である。それに関しては井上鋭夫（1958）による次のような指摘がある。

明治十年代から二十年代の初めにかけて、前期の西欧心酔的傾向に対する反動として、国粹的傾向がたかまり、和文や漢文が国語教材として重視されるにいたった。<sup>\*39</sup>

後の帝国大学総長、加藤弘之は当時の人々が伝統的な学問を軽視している傾向を憂い、明治 13 年、文部省に意見書を提出したとされている。これにより明治 15 年に帝国大学文学部に附属する機関として「古典講習科」が設立される。こうした状況も国学系文法研究の再評価（復権）に影響を与えていたものと思われる。

そうした状況の中、国学系文法研究の側からの洋学系文法研究に対する批判的な姿勢というものも次第に強くなっていく。

古田東朔（1955）が次のように述べている。

（明治）一九年の文部省訓令第七号において「左ノ図書中ヨリ撰用スヘシ」としてあげられている師範学校教科書の中には、中根淑「日本文典」物集高見「初学日本文典」などと同時に、本居宣長「詞の玉緒」本居春庭「詞の八衢」などの名も見える。この例にも示されてゐるやうに、西洋の文典にならった文法書の体系と、旧来の国学者たちの文法研究の成果とをどのやうに統一していくかといふことが、以後の文法研究の課題となったのであった。<sup>\*40</sup>

このような研究状況の変化を承けて、明治 20 年代の中学校文法教育は展開する。

## 1.4. 文法教育史における洋学系・国学系文法研究の折衷の意味について

### 1-4-1. 「折衷」を論じることの意味について

ここまでは明治初期における洋学系文法研究と国学系文法研究それぞれが当時の教育的な文脈の中にどのように位置づけられるのかという点を中心に検討を行ってきた。両者ともに「当時の言葉をなんとかしたい」という姿勢は共通している。ただし、洋学系文法研究は新しいもの（文体）を作り出すことに主眼が置かれており、国学系文法研究は伝統的なものを守っていくことに主眼が置かれているという違いがあった。いわば相反するもの同士がぶつかり合う状態であったわけであるが、ならば両者の折衷はどのようにすれば可能であったのか。そして折衷が文法教授に与えた影響はどのようなものだったのか。

それを論じるにあたって、本節では大槻文彦『語法指南』（明治 23）の検討を行う。

『語法指南』は洋学系・国学系文法研究を折衷した文法書（文典）と評価されている。

明治 20 年代初頭から、主に中学校で使用されることが想定された文法教科書が数多く編纂されることとなるが、『語法指南』は、そうした時期に編纂され、当時の他の文法教科書に対して「剥ぎ去られ・・・」とあるほど大きな影響を与えた文法書であるとされている<sup>\*41</sup>。

本節では、『言海』という辞書に摘録された文法書でありながら、当時の中等教育の現場に広く受け入れられたという点をふまえつつ、文法教育的な視点を加味しながら大槻による「折衷」の再評価を行う。

洋学系・国学系を「折衷」へと導くことを可能とした要因と文法教授への応用可能性と関連付けることにより、「語法指南」が我が国の文法教育に対して果たした役割を再評価することを目的とする。

### 1-4-2. 『語法指南』に対する先行評価

ここでは、まず『語法指南』の書誌的な特徴を簡潔にまとめ、国語学における先行評価の検討を行い、その問題点を指摘する。

大槻文彦『語法指南』（明治 23）は、同著者の編纂である日本語辞書『言海』（明治 22-24）の巻頭に「摘録」という形で載せられていた文典である。それが、『言海』刊行直後から「教科参考に称賛採用可相成趣にて別に此語法指南のみを購求致度旨度々注文相受候」<sup>\*42</sup>とあるように、「教科参考」として使用することに対する要望が高まり、明治 23 年に『語

法指南』のみ一冊の本として別に刊行される。その後、大槻自身が「此頃（明治 23 年）よりして、文典といふ書、俄に世に出で来て、今（明治 30 年）は、ほとんど二三十種にもおよびぬべし、その十に六七までは靡然として語法指南の立案に従ひて、書中の文句は、諸書に剥ぎ去られ、切り取られて、全篇、完膚なきまでにいたりぬ。（カッコは引用者）」<sup>\*43</sup>と述べているように、『語法指南』は、当時の文典編纂に大きな影響を与えた文典であると考えられる。

『語法指南』の構成は、大まかに分けて「文字・音韻論」と「語（品詞）論」とからなっている。まず、「仮名 音」の章においては、仮名表記と音韻が示されている。その次に、「言語」の章において品詞の説明がなされる。ここでは、名詞・動詞・形容詞・助動詞・副詞・接続詞・天爾遠波・感動詞の順で八品詞が説明され、最後に枕詞・接頭語・接尾語が取り上げられている。なお、現在、助詞・助動詞を「語」と認めることは、大槻文法を出発点としている<sup>\*44</sup>。そして『語法指南』においては文論（構文論）は、取り上げられていない。これは、本来『語法指南』が『言海』という辞書の活用の補助手段として「文法」を示すことを意図していたことに起因する。「辞書に取り上げる項目は、主として単語であり、それについて説明するのに必要なのは、表記、発音、品詞である」<sup>\*45</sup>から、構文に関わる記載は一切省かれている。

福井久蔵（1934）は『語法指南』を評して次のように述べる。

文典の為の文典でないから文章法には全く触れてないが、詞の捷徑や詞の玉橋などの旧来の型や洋式模倣の文典とちがひ、西洋文典の長所をとり入れ、国語の本質に合ふやうに工夫された好著である。（下線は引用者）<sup>\*46</sup>

江戸期国学研究における語法書（「旧来の型」）や明治初期における洋学系文法研究の成果である「西洋文典」とは異なり、「西洋文典の長所」を取り入れて「国語の本質」にあうように工夫されたものと評価している。

古田東朔（1958）は、権田直助『語学自在』（明治 18）と品詞訳語名のほぼ一定してきた時期の訳書である『訓点和蘭文典』（安政 4）との術語と『語法指南』の術語とを対照させて図示することにより、『語法指南』に至る「折衷」の過程を明らかにしている<sup>\*47</sup>。『語法指南』は、従来の「洋学系」「国学系」とに分かれていた文法研究の流れを「折衷」し、その後の文法研究における共通基盤を作り出したと評価されているのである<sup>\*48</sup>。

従来の『語法指南』評価においては、この古田の研究にみられるように、それまで行われてきた二系統の文法研究における代表的な文典をそれぞれ選出し、それらと『語法指南』

との比較によって「折衷」の過程を明らかにしようとする試みが行われている。

しかし、二系統の文法研究の内容をただ単に形式的な要素を組み合わせることでまとめることが折衷ではない。また、折衷の結果できあがったものがある程度それぞれの立場の研究から認められるようなものでなければならないという点も加味すべきであろう。

ここでは、この問題を『語法指南』が多くの学校において「教科参考」として使用されようとした事実と照らし合わせてみるとどのようなことが言えるようになるのかについて考えてみたい。

### 1-4-3. 『語法指南』の「折衷」と文法教育への応用可能性

#### ① 洋学系文法研究の影響

大槻は『語法指南』を編纂するにあたって、それまで行われてきた文法に関する研究書を国学系文法研究・洋学系文法研究の別を問わず幅広く参照したものである。

大槻自身、自らの文法論を構築するにあたって、「数十部ノ語学書ヲ参照シ、仮名遣、語格ノ基本ニ至リテハ、契沖、真淵、宣長、春庭、義門等、諸哲ノ規定ニ抛リテ、其他ニ推及シ、而シテ、西洋文法ノ位立ヲ取リテ、新ニ一部ノ文典ヲ編シ・・」<sup>\*49</sup>と、国学系文法研究・洋学系文法研究の別に関わらず、従来の文法研究を多く参考にした旨を述べている。

ただし、時枝誠記(1940)が、「『広日本文典』が日本西洋両文典の渾然たる折衷を示してゐるのに対して、『語法指南』は多分に外国文典模倣の跡を残して居った」<sup>\*50</sup>と指摘しているように、『語法指南』においては、大槻が明治30年に編纂した『広日本文典』よりも、多分に洋学系文法研究に依拠しつつ文法体系を構築しようとしていた形跡がみられる。

大槻自身、明治8年に今後の文法体系構築のあり方について論じた「日本文法論」の中で、次のように述べている。

我国古言ノ文典（国学における語法書）ニ就テハ既ニ先輩ノ著作セル数種ノ書アリ其語格整然嚴トシテ犯スベカラザル所謂言靈ノサキハフ靈妙ノ文法今之ヲ頌賛スルヲ待タザルナリ。然レドモ余ヲ以テ之ヲ見ルニ先輩皆唯名詞、動詞、形容詞、及ビテニヲハ等ヲ論ズルノミ他ノ代名詞、副詞、接續詞、感詞等ハ或ハテニヲハニ混ジ或ハ更ニ品別セシ所ナシ（カッコは引用者）<sup>\*51</sup>

国学系文法研究の成果は洋学系文法研究の一部（「唯名詞、動詞、形容詞、及ビテニヲ

ハ等ヲ論ズルノミ)とみなそうとしていることから推察できるように、大槻は自らの文法論を構築するにあたって、その初期の段階では主に洋学系文法研究の枠組みをベースにすることを意図していたと考えられる。

よって大槻によるそうした日本語文法体系の構築は、当時における洋学系文法研究の成果を参照しながら行われようとしていたと考えるのが妥当である。そしてそのような考えに基づいて『語法指南』と当時における洋学系文法研究とを比較してみると、なかでも中根淑『日本文典』(明治9)との相関(共通点)を指摘することができる。

仁田義雄(1982)は、『語法指南』における品詞分類は、伝統的な語分類を充分考慮に入れたうえでの、洋式文典における品詞分類からの一つの到達点である。<sup>\*52</sup>とした上で、『語法指南』に至るまでの洋式文典の系譜を論じているが、その中でも中根淑『日本文典』を高く評価し、「極初期の洋式文典が中根『日本文典』を一つの大きな階梯として『語法指南』へとつながっていったのである。」<sup>\*53</sup>と述べている。同様の指摘は岩淵悦太郎(1977)によっても行われている<sup>\*54</sup>。この指摘は重要であると思われる。

実際、中根と大槻とは、明治11年に結成された「文法会」の中心的なメンバー同士であった<sup>\*55</sup>。「文法会」では毎回、大槻が立案者となり、文法に関わる問題を提起し、互いに意見交換を行ったとされている。福井久蔵(1934)は、「その討究事項の細目は明かになかったとはいへ、後年、我が文法界のオーソリテイとなつた大槻氏の文典は夙くもこの間に醸されたものといはれよう。」<sup>\*56</sup>と述べ、大槻の文法論が「文法会」に胚胎したことを指摘している。この指摘に基づき、更に言うのであれば、「文法会」における中根淑との交流が大槻の文法体系の構築に大きく影響を与えたということは十分に考えられることである。

中根の編纂した『日本文典』(明治9)については第1章1節で検討を加えた。繰り返しになるが『日本文典』を論じる上で重要なポイントは、この文典が明治10年代の学校教育においてもなお幅広く採用されていた形跡があるという点である。

福井久蔵(1934)の指摘によると「明治一九年文部省が中等教育に採用すべき図書目録を撰んで府県に訓令を下した中にも氏の文典(中根『日本文典』)は第一に数へられたのである。(カッコは引用者)」<sup>\*57</sup>とあり、実際にも明治21年7月6日に出された「栃木県尋常中学校規則」の中においても、使用教科書としてその名が挙げられている。明治9年の刊行以来、中根『日本文典』は多くの学校の文法教授用書として採用されていた。

この中根『日本文典』と『語法指南』とを比較してみると、その文法体系の枠組みや記



述方法など、共通する部分が多く存在する。その一例として、両者の品詞分類を対照比較を示す。

【表 1-4】中根淑『日本文典』と大槻文彦『語法指南』との品詞分類対照表

○ 中根淑『日本文典』	○ 大槻文彦『語法指南』
名詞	名詞
・普通名詞	・固有名詞
・固有名詞	・普通名詞
・無形名詞	
代名詞	・代名詞
・人代名詞	・人代名詞
・普通代名詞	・事物・地位・方向ノ代名詞
・疑問代名詞	・指示代名詞
・代名詞状ノ形容詞	・数詞
・名詞状ノ代名詞	
・合成代名詞	
形容詞	形容詞
・一般形容詞	
・尊称形容詞	
・数形容詞	
・合形成容詞	
動詞	動詞
・単用動詞—重用動詞	
・自動詞—他動詞	・自動詞—他動詞
・規則動詞—不規則動詞	・規則動詞—不規則動詞
・順用動詞—逆用動詞	
・助動詞	
・普通助動詞	助動詞
・不成助動詞	
・半助動詞	
・分詞	
副詞	副詞
・正用副詞	
・変用副詞	
後詞「名詞及び其ノ他ノ詞ニ陪シテ」	手爾遠波
	・名詞ニ属クモノ
	・種々ノ語ニ属クモノ
・動詞所属ノ後詞	・動詞ニ属クモノ
接続詞	接続詞
感歎詞	感動詞

※ それぞれ一字下げて示してある項目は上位項目に対する下位分類である。  
 実線は、名称・定義共にほぼ対応している項目を繋ぐものであり、点線は、  
 名称は一致していないが、定義がほぼ同内容である項目を繋ぐものである。

これを検討してみると、カテゴリーレベルや術語の用い方に若干の相違が見られるものの、大槻『語法指南』における品詞分類の枠組みは、中根『日本文典』において設定され

ていた枠組みとほぼ対応していることが確認できる。しかも、中根『日本文典』において設定されていた品詞の下位分類を一つにまとめ簡略化することにより、『語法指南』の品詞分類の枠組みは構築されていると捉えることができる。

この『語法指南』と中根『日本文典』との対応は、明治 20 年代に実際に文法を教える側にいた教授者にとっての『語法指南』理解を容易にしたと考えられる。つまり、文法体系の記述が一定していなかったこの時期において、文法教授に使用する文典を教師が選択する際には、教師自身が実際に学んだ（親昵な）文法体系記述というものが基準として働いたと考えられる。明治 10 年代に多くの学校において採用されていた中根『日本文典』との多くの類似点の存在は、当時における教育内容としての「文法」の枠組みを『語法指南』がふまえようとしていたことを意味する。

## ② 国学系文法研究の影響

前項では、大槻『語法指南』と中根『日本文典』との直接的な影響関係を指摘し、『語法指南』に内包された「従来の文法教授における定型」が、『語法指南』を文法教授に応用することを可能とした要因であったことを指摘した。すなわち洋学系文法研究の成果が『語法指南』にどのような影響を与えていたのかという点について指摘したことになる。それをふまえ次に検討すべきは、『語法指南』における国学系文法研究の影響である。

『語法指南』において国学系文法研究の成果をふまえ採り入れようとしていることはたしかであるが、それは「批判的な摂取」であったということになる。それは『語法指南』における活用形の認め方にその一端を指摘することができる。国学系文法研究のなかで中心的に説明されている活用形について、伝統的な名称（截断言・連用言・・・など）を用いず、「第一活用」「第二活用」といった名称で整理し直している。また、当時の国学系文法研究の特徴の一つであった「豊富な語例の提示」についても次のように指摘している。

世ノ文典中ニ、正格、変格、ノ諸活用ニ、各自所属スル動詞ヲ数百語、アルカギリ列挙シタルモノアリ、驚クベシ。(形状言ナドモ然リ) 是等ノ事ハ「詞八衢」ヨリ因襲シタルモノニアルベキカ、サレド、同書ハ、動詞ノ活用ヲ分類甄別セムガ為ニ、諸書ノ用例ニ拠リテ考証シタルモノニテ、即チ、活用ノ類別ヲ、専門ニ説ケル書ニテ、寧、動詞ノ辞書トモイフベキナリ、サルヲ、文典中ニ襲蹈シテ、文典ト辞書トノ区域ヲモ弁ゼヌハ、ソモ何ノ心ゾヤ。

ここでは文典が「動詞ノ辞書」に留まっていたは文典の用をなさないということを指摘しているわけであるが、こうした考えに基づきながら大槻が実現させたのは、文法と語彙との切り分けである。

それを可能としたのは、『語法指南』が『言海』という辞書の活用の補助手段として編纂された点によるところが大きい。

大槻は、『言海』の「本書編纂ノ大意」の中で、辞書と文法との関係について次のように述べる。

辞書ハ文法ノ規定ニ拠リテ作ルベキモノニシテ、辞書ト文法トハ、離ルベカラザルモノナリ。而シテ、文法ヲ知ラザルモノ、辞書ヲ使用スベカラズ、辞書ヲ使用セムホドノ者ハ、文法ヲ知レル者タルベシ。<sup>\*58</sup>

辞書は文法の規定によって編纂されるものであり、辞書を使用するにあたっては、必ず文法を知らなければならないという主張がなされ、辞書と文法との密接な結びつきが強調されている。大槻が、辞書の編纂にあたって、特に留意したのは古今雅俗の語を網羅するという点と、そのための語の類別、即ち、辞書に収めるに際の「見出し語」の認定である。そして、「見出し語」の認定するにあたっての基準を「文法」に求めたのである。つまり、『語法指南』は『言海』を使用するにあたって、そこに収録されている語（見出し語）を検索するために知っておかなければならない文法の知識を得るために編纂された文典であったのである。

ここで『語法指南』における品詞定義の特徴をおさえておく。以下は、第1節でも取り上げたB・H チャンブレン『日本小文典』（明治20）と中根淑『日本文典』、大槻文彦『語法指南』との品詞定義の比較を試みたものである。

**【表 1-5】『日本小文典』『日本文典』『語法指南』における品詞定義比較**

チャンブレン『日本小文典』	中根淑『日本文典』	大槻文彦『語法指南』
実名詞「物の名なり」 (p.7)	名詞「文章中ノ主本タル者」 (上巻27丁ウ)	名詞「有形無形ノ事物ノ名称 ライフ語ナリ」

		(p.11)
代名詞「実名詞の代りに用ふるものなり」 (p.11)	代名詞「人又ハ事物ノ名ノ代リニ用フル者」 (上巻 36 丁オ)	※代名詞（名詞の一種）「事物ノ名ニ代ヘテ、其レヲ指テイフ語ナリ」 (p.12)
形容詞「物の有様、性質等表はす働き辞なり」 (p.37)	形容詞「大抵ノ名詞ノ上或ハ下若クハ文中ニ在リテ事物ノ大小長短精粗厚薄等ノ形状ヲ精密ニ形ス者」 (上巻 44 丁ウ)	形容詞「名詞ノ後ニ附キテ其形容、性質、情意等ヲイフ語ナリ」 (p.39)
働詞「活働、状態をいふ詞なり」 (p.55)	働詞「文章中ニ在リテ、名詞ノ働キヲ形ス者」 (下巻 1 丁オ)	働詞「名詞ノ後ニ附キテ、其動作ヲイフ語ナリ」 (p.17)
※助動詞に関しては品詞認定を行っていない。	助動詞「常ニ動詞ノ後ニ添フテ、以其ノ意味ノ足ラザル所ヲ助ケ成ス者」 (下巻 8 丁ウ)	助動詞「動詞ノ変化ノ其意尽サザルヲ助ケムガ為ニ、別ニ其下ニ附キテ、更ニ種種ノ意義ヲ添フル語ナリ」 (p.80)
副詞「形容詞、働詞、又は他の副詞に蒙らせて、其意味を多少改更するものなり」 (p.17)	副詞「其ノ詞独立タズ、毎ニ動詞ノ上ニ在リテ、以動詞ノ模様ヲ精密ニ形スコト、猶形容詞ノ名詞ニ於ケルガ如キナリ」 (下巻 22 丁ウ)	副詞「常ニ動詞ニ副ヒ、又、形容詞ニ副ヒ、又、他ノ副詞ニモ副ヒテ、其意味ヲ種種ニ言ヒ添フル語ナリ」 (p.80)
関係詞「名詞に付け加へて、他の詞との縁を示すものなり」 (p.29)	後詞「名詞及び其ノ他ノ詞ニ陪シテ以種々ノ意味ヲ形ス者リ」 (下巻 30 丁オ)	天爾遠波「言語ノ中間ニ居テ上下ノ語ヲ承接シテ、種種ノ意義ヲ達セシムル語ナリ」 (p.87)
接続詞「文句を続ぐものなり」 (p.19)	接続詞「諸詞ノ中間ニ在リテ、前後ノ言語文章ヲ断エザル様ニ続ク者」 (下巻 41 丁ウ)	接続詞「語、句、又ハ文ノ間ニ入リテ、ソレヲ続ギ合ハスル語ナリ」 (p.85)
間投詞「恐懼、駭歎、招呼等の発言なり」 (p. 28)	感歎詞「言語文章ノ中ニ在リテ喜怒哀楽及ビ罵言驚駭畏懼叱咤等ノ声ヲ用フルヲ言フ」 (下巻44丁オ)	感動詞「喜怒哀楽等、凡ソ、人情、感動スル所アリテ発スル声ナリ」(p.116) ・言語ノ上ニ立ツモノ ・言語ノ中間、或ハ下ニ入

この表のうち、ここでは特に用言（動詞・形容詞）に注目しつつ、それぞれの文典における品詞定義の特徴について検討する。まず、チャンブレン『日本小文典』は、形容詞を「物の有様、性質等を表はす働き辞なり」、働詞を「活動、状態をいふ詞なり」とするよ  
うに、語の意義面に重点が置かれて品詞の定義がなされている。それに対して、中根『日本文典』では、形容詞を「大抵ノ名詞ノ上或ハ下若クハ文中ニ在リテ事物ノ大小長短精粗厚薄等ノ形状ヲ精密ニ形ス者」とし、動詞を「文章中ニ在リテ、名詞ノ働キヲ形ス者」とするよ  
うに、文における語の位置関係に着目しつつ品詞定義がなされている。そして、大槻『語法指南』は、中根『日本文典』にみられる「語の位置関係の着目」をさらに徹底させている。形容詞を「名詞ノ後ニ附キテ、其形容、性質、情意等ヲイフ語ナリ」と定義し、動詞を「名詞ノ後ニ附キテ、其動作ヲイフ語ナリ」と定義しているよ  
うに、両者を常に「名詞ノ後」という位置により定義付けようとしている。これは、動詞・形容詞の基本形の位置であり、辞書を引く際の「見出し語」の認定を補助することとなる。このよ  
うに、動詞・形容詞の品詞定義に端的に示される「語の位置関係の徹底」は、文における語の分類基準を明確化を意図したものである。

「見出し語」の認定のために、大槻が『語法指南』で行った語の分類基準の明確化は、『語法指南』によって「文法」を学んだ学習者が、実際の文章に即して語の分類を行うことを可能にしたと考えられる。そして、『語法指南』の背後にあった『言海』という、まさにその「基準」に基づいて分類された「語彙目録」の存在により、従来の文法教授では為し得なかった、自ら行った品詞分類の確認と語の意味の理解を可能としたのである。その結果、『語法指南』では当時の国語学系の文典で行われていた豊富な用例提示を行わずに済むようになっている。それは辞書である『言海』のなかで行われることである。

まとめるならば、大槻が『語法指南』のなかで行ったことは、国学系の文法研究の成果に学びつつも、当時の国学系文法研究の中で行われていた具体的な用例の圧倒的な提示を行わずして、辞書（語彙）と文典（文法）との切り分けを明確に行ったということになる。国学系文法研究の成果を参酌しつつ、辞書を別に編纂することで「文法」の輪郭を明確にすることを可能としたのである。

#### 1-3-4. 『語法指南』による「折衷」の文法教育史的意義について

『語法指南』の文法体系の枠組みと中根淑『日本文典』（従来の文法教授における定型）との類似性をふまえ、『語法指南』が、文法教授に応用される可能性を備えていた点を指摘した。大槻自身、文法教育の意義を次のように認めようとしている。

西洋にて、文法といふ一科学は、或国人の、他国の語を学ばむとする必用よりして、起こりしもの、と聞ゆ。初め羅馬人が、希臘と交通し、其文化を慕ひ、其國語を知らむとせしより、希臘文法を作りしを初とし、羅馬の盛なるに及びて、他国人、又、羅馬と交通し、其語を学ばむとせしより、羅甸文法は作られ、各国、又、これに倣ひて、各、自国の文法を立てしなり。（彼の紀元千六百年代、）各国、互に交通すれば、各国、互に其國語を知らずはあるべからず。又、文法の誤は、交際の過を生ず、是に於て、此学も、次第に精密なる考究を歴て、あらゆる語格、説きて漏さず、普通教育必修の学とはなりしなり。

然るに、我が国の如きは、従来、外国との交渉少なかりしかば、深く此道を講ずべきことも、自ら起らず、必用として教育せねば、人々、必用に思ひつかず、不必用と思へば、重んじもせず、随て、斯道の發達せざりしは、自然の勢なりといふべし。近年、欧米と交通し、洋学盛に行はるゝに及びて、人々、彼の各国の文法というものを学び知りて、爰に始めて、此学の必用なるを認め、普通に講ぜずはあるべからざるを覺るに至れり。（『別記』「序論」 pp.1-2）

この記述から大槻は文法を学ぶ意義をまずは洋学系の文法研究のなされ方の中に求めようとしていた点が指摘できるが、そうした姿勢は自身の文法体系構築に対しても影響を与えていたものと思われる。

そして、『言海』という辞書の使用に役立てるために大槻のおこなった「語の分類基準の明確化」ならびに語彙と文法との切り分けは、結果的に「古文読解のため」という教授目標の付与につながった点を指摘した。従来の国学における語法研究についての大槻の認識は以下のとおりである。

我が国、語学の事、中世、言文両途となりしより、教育する事とはなりしかど、初は、唯、歌学家一派の、高尚なる専門に存せしが如し。百数十年前より、斯道の学者、やうやう世に出で来て、頗る其道を究めて、世に称道し、其著作の發行せられしも、少なからず。されど、世人、尚、これを専門の学とのみ認めて、普通の教育にとては、

上することなかりき。蓋し、文章語と、口語と異なりとはいへ、国人の、国文に於ける、別に、事々しき教育を受けずとも、おぼろげにも、自ら意を通じ、その誤謬の如きも人々、互いに襲用して怪しまず、粗、用を弁ずるに足りてありしかば、これに重きを置かざりしなるべし。又、語学家の見も、これと同じく、唯、解し難く、誤り易き局部のみ説きて、他の、迷ふべくもなくには、論及せずしてありしなり。されば、その著作せしを見るに、文法一科学の書としては、遺漏せること、甚だ多くして、文典の体裁を具備せるはなし。(『別記』「序論」 p.1)

従来の国学における文法研究は「専門の学」であり「普通の教育」に応用するのは難しく局所的であるとの認識を示しているが、ここに普通教育の中で用いる文典(文法書)に言語(日本語)の全体性を求めようとする大槻の姿勢を汲み取ることができる。そこで西洋文法の枠組みに、『言海』という辞書による語彙的な裏付けを持たせながら作文のみならず古典解釈にも適応可能な「文法」の可能性を示すことによって洋学系・国学系文法研究の折衷を実現したのである。大槻は、自らの文法論を構築するにあたって、「愚案ニハ今ニ當テ先ゾ一大全備ノ古言文典ヲ編スベシ」<sup>\*59</sup>と述べていたことから明らかなように、まず「古言」(中古言)の文法体系を構築することを意図していた。そのような意図に基づいて編纂されたことも、古典を読解するための文法として『語法指南』が機能することを促したものと考えられる。

明治20年代は、従来行われてきた「文語文表現のための文法」という目標に加えて、新たに「古典読解のための文法という、教育上の判然とした目標が樹立され」<sup>\*60</sup>た時期であるとされている。すなわち、「文法」が教育課程に定着しようとしていた明治20年代に、「古典読解のため」という文法教授上の目標が新たに確立されることとなるのである。

そうした目標の確立に先立って、「語法指南」がその教育内容の素地を固めることに寄与したということになる。

## 1-5. 文法教育における指導内容の「定型」の確立

前節においては、大槻文彦『語法指南』における洋学系・国学系の文法研究の「折衷」について検討を行い、当時の文法教育の指導内容を満たすための教授目標が付与されつつ指導に活かされようとしていた点を明らかにしてきた。

ただし、「語法指南」は教科書ではない。大槻の文法教育観を反映した文法教授書は明治 30 年刊行の『広日本文典』まで待たなければならない。そしてその『広日本文典』が当時の文法教育における「定型」として定着していくことになるのである。

本節では『語法指南』に続いて大槻によって編纂されることになる『広日本文典』がいかにしてその後の文法教育における指導内容の「定型」を示し得たのかについて検討を行う。

### 1-5-1. 「折衷」から「定型」へ

明治 20 年代、文法教育の教育内容は次第に形作られていくこととなるが、明治 20 年代後半における中学校国語科教育全体の「文法」の位置づけについてふまえておきたい。

小中村義象は、「国語科教授法の意見」において、中学校国語科教育の内容は次のようにあるべきであると主張している。

- 第一 従来我か国民の言語におしとおりたる一の定則を見出して研究する事  
文法の科是れなり。
- 第二 従来我か国民が我か言語にてかきあらはしたる文章をよみて、そのいかなる程度までに、事物に対しての感情若くは理論のすゝみ居りしかを研究し、かれて読書力を養ふ事  
講読の科（文学史これに属す）是れなり。
- 第三 右等のことを研究すると共に、今日我か思想を自在にかきあらはすへき法を研究すること  
作文の科（作歌これに属す）是れなり。<sup>\*61</sup>

小中村においては、「講読」「作文」とならんで（しかもそれに先立つものとして）「文法」がその教育内容の一つとして挙げられている。

これらの主張からも推察されるように、明治 20 年代後半に至ると、中学校国語科教育全体の中における「文法」という教育内容はかなりの比重を占めるべきであると捉えられるようになり、その教育の必要性に対する意識が高まっていたものと思われる。



以上をふまえ、ここで検討するのは大槻文彦『広日本文典』（明治30）である。

『広日本文典』に関しては、その文法研究上の価値について福井久蔵（1934）によって次のように評価されている。

この書（広日本文典）は従来出た文典中、中古文典としては最も優れたものである。蓋し江戸時代における幾多の語学書の精をぬき、西洋文典の体裁を参酌し、新たに著者の説を出し、首尾整っているからである。（カッコは引用者）<sup>\*62</sup>

井上敏夫（1958）は次のように述べている。

洋式文典から出発した明治の文法教育は、国学者の側からの文法研究を受け入れ、さらに両者を折衷し集大成した学習内容の体系を与えられるにいたった。それは、大槻文彦博士による「広日本文典」「同別記」（明治三〇年）である。この折衷文法の出現により、文法科の学習内容はいちおう確立されるにいたった。<sup>\*63</sup>

これらの指摘にあるように、従来の『広日本文典』に対する評価では、文法研究上の「折衷」と「学習内容の確立」とが結びつけられて論じられている。『広日本文典』が文法教育の内容の定型になったことを示す。そしてそれは、そこに示されている文法体系が「正しい」文法、すなわち、文法教育において示すのに適当な内容（学習内容）を備えていると認められ、実際に学校教育の現場において広く受け入れられたことを意味する。大槻文彦が『語法指南』を編纂し、それが明治20年代初頭の文法教育に影響を与えたという点については、前節で論じたところである。大槻の編纂した『語法指南』・『広日本文典』は、いずれも同時期における文法教育に大きな影響を与えたという点で共通している。しかし、両者の決定的な相違点は、その編纂に対する大槻自身の教育的視点の有無がさらに明瞭になった点にある。『語法指南』は、「辞書を活用するため」に編纂されたものであり、それが結果的に当時の文法教育に影響を与えたと考えられるが、『広日本文典』は、明らかに大槻文彦の文法教育に対する主張を反映した内容となっているのである。『語法指南』は、あくまでも「辞書」使用のための目的に編纂されたものであり、「教育」を想定して編纂されたものではなかった。そのため、『語法指南』における文法の説明は、辞書の使用に必要な事項を省略している。具体的には、「詳クハ文典ニ譲ル」などの但し書きを以て、その説明を省いているのである。『広日本文典』は、「文法を教える」ということを視野に入れた文典である。

本節においては、この『広日本文典』における大槻文彦の文法教育的視点というものに注目し、それが具体的な文典記述の中にどのように反映されているのかについて検討を行

う。そして、大槻文彦が示した「正しい」文法の内実、ならびに『広日本文典』がその後の文法教育の「定型」と成り得た要因について論じていく。

### 1-5-2. 大槻文彦の文法教育観について

まずここでは、大槻文彦が『広日本文典』を編纂するにあたって有していたと考えられる文法教育観をあらためておさえておく。

大槻文彦の文法教育観は、『広日本文典別記』（明治 30）（以下、『別記』）の記述の中に示されている。『別記』は、「本書（『広日本文典』）に説ける節々に就きて、別に、注釈、敷衍、参考、考証、弁解、持論、駁論、等を記したるものなり。」（「例言」 p.1）とあるように、『広日本文典』に示されている事項に対し、さらに詳細に補足説明を加えた書である。以下、この『別記』の記述に基づきつつ、大槻文彦の文法教育観について検討することにする。

最初に検討しておくのは、文法の指導内容における「正しさ」を、大槻がどのようなものとして捉えようとしていたかという、文法教育の内容にかかわった主張である。これについて大槻は、自身の説明する文法の「時代基準」を明確にすることによって示そうとしていたものと思われる。大槻は、「例言」で次のように述べている。

余が文典中の語格は、凡そ、平安遷都の初より、後三条の朝の頃までの書中の用例に  
拠りて立て、私にこれを中古言と称す。

後三条の朝の頃と限りたるは、言文、未だ、両途にわかれざりき、とおぼしき世  
を準としてなり。およそは、竹取、古今、などより、狭衣などまでなり。

（「例言」 p.2）

ここでは、自身の説明する文法を「平安遷都の初より、後三条の朝の頃」の書中用例に基づいて作ったものであることを明言し、それを「中古言」と称している。ただし、この「中古言」を重視して自身の文法構築の拠り所にするという姿勢は、大槻が明治の初めからすでに主張していることであり、『語法指南』においても同様の姿勢で文法体系が立案されている。

大槻文彦は、「日本文法論」の中で次のように述べている。

…今言ノ原ハ皆古言ニ出デシコト昭々タリ。然レドモ古言ハ純素ニシテ語格齊々タリ。  
今言ハ繁雜ニシテ訛謬モ百出ス。故ニ今其文法ヲ定メントスルニハ古言今言其難易ノ

差アルコト知ルベキノミ。依テ愚案ニハ今ニ当テ先ヅ一大全備ノ古言文典ヲ編スベシ。古言文典既ニ成ルニ至ラバーハ之ヲ古言高尚学ノ用トシーニハ今言文典ヲ編スベキ基礎トシテ漸次ニ今言文典ヲ製スルニ及バ、編作ノ労正ニ其ノ順序ヲ得ル者トセン。<sup>\*64</sup>

「古言高尚学」に用いるため、「今言文典」編纂の基礎を形作るために「古言文典」の編纂を先決課題とするのである。

しかし、そうした純粋な文法研究的な立場から「中古言」の文法体系を構築しようとしていた大槻の主張は、『広日本文典』に至って積極的に「文法」と「教育」とを結びつけようとするものになる。「中古言」に基づいた文法教育の必要性に関して、大槻は次のように述べる。

今時、日用ノ文章語ハ、吾人ガ凡ソ三十世許前ナル祖先ノ日用ノ口語ニ拠ルモノナリ。却テ、今ノ口語ヲ顧ミレバ、幾百年來、幾多ノ変遷ヲ重ネ来リシガ上ニ、転訛ヲサヘ加ヘテ、剩ヘ、全国、到ル処ニテ（封建ノ制、互ニ境ヲ限リテ、交通少カリシ結果モアリテ）、其法則ヲ異ニシ、各地、言文一致ニ記ス時ハ、（小説文ノ如キ、）僅ニ、数十里相距レバ、相通ズルヲ得ザルニ至レリ。而シテ、彼ノ大和詞ノ文章語ハ、数百年來、常ニ、全国ノ教育ニ用井ラレ来リテ、此ノ文章語ヲ用井ル時ハ、全国ノ教育アル者ニ通ゼザルハ無シ。是レ、今、尚、普通正文ノ文法ハ、中古ノ法則ニ拠ル所以ナリ。

（下線部は引用者）

（p.3）

大槻は、まず、当時における「口語」の現状について述べている。大槻の言う「口語」とは、実際の会話に用いられる「話し言葉（方言）」を指している。この「話し言葉」をそのまま文章に書き表したとしても、地方によってそれは通じることがないと大槻は述べている。この記述から、大槻の中では、当時における「話し言葉」間の懸隔は相当なものであり、コミュニケーションツールとしての「話し言葉」の通用範囲は限定されていたものであったと認識されていたという点をここで指摘できる。その結果、大槻が目にしたのが「日用ノ文章語」である。それは、「口語」の場合のように「変遷」「転訛」していない「正しい」状態の言葉であって、それは広く「全国ノ教育アル者」にとっての共通のコミュニケーションツールになりうるとするのである。大槻は、「口語」に対する「大和詞ノ文章語」の有している伝達機能を重視している。すべての人々が意志の疎通を円滑に図ることを可能にするため、「中古ノ法則」を重視するのである。

こうした文法教育における内容観に基づきつつ、その目的については次のように述べている。

○文法科は、言語を正しく用ゐ、文句を正しく綴り得るを教ふるを旨とし、且は、読書、釈義、修辭等の力を養ふまでのものなり。(下線は引用者) (「例言」p.4)

大槻は、当時における「日用ノ文章語」の有する伝達機能を重視していたわけであるが、その考えを反映しつつ、文法の教育目的は、「文章の表現力」を養う点にあるとしているのである。そして、その場合の文章表現力とは、あくまでも「文句を正しく綴り得るを教ふる」とし、そうした書く力を養うことを通して「読書、釈義、修辭の力」をも養うことが目指されているのである。このうち「修辭」の文法教育における位置づけについては次のように述べている。

文体文格などといひ、趣味巧緻などいふ事、文法科には与からず、乾燥なりとて、語格だに正しくば、趣意は解くべく、絢爛なりとて、破格あらむには、解せられじ、語格より言へば、作体は度外なるべし。(「例言」p.4)

文章表現を論じるにあたっては、そこにおける「趣味巧緻」あるいは「絢爛」さというものも問題となり、実際にそれを求めた作文教育というものも当然想定されうるわけであるが、大槻は、そういった文章における美的側面より、あくまでも相手に「理解」されることを目的とした作文教育の一助として「文法」を位置づけているのである。

なお、明治 20 年代における教科文典編纂者の主張との関連からすると、この大槻の主張は、明治 20 年代後半における「普通文」を重視した教科文典編纂者の主張に通じるところがある。ただし、大槻の場合は、さらに次のように述べ、「文章の理解力」という点にも目を向けている。

○中等文典の中に、今の日常の普通文には、稍、耳遠しと思はるゝ格をも説きおけるを、難ずる人もあらむか。然れども、文法の学習は、みづから文作らむ用のみにあらず、既成の文章を読みわけむ力をも、つけおかむが為なる事、固よりにて、稍古き文(中等教育を歴たる程の人に応じたるにいふ、)をも、読み取り得べきまでは、教育して置くべきなり、必ずこれを自作の文に応用せよ、といふにはあらず。但し、尋常中学にて、万葉集など講じてある学校もありと聞く、それらは程度を量らずといふべし。(下線は引用者) (「例言」pp.7-8)

大槻は、文法教育における目的のなかに文章解釈という点をも視野に入れようとしている。「中等教育を歴たる程の人」は「稍古き文」までも解釈すべきとしているのである。ここに、大槻の中学校国語教育観の一端が示されている。大槻の場合は、ある程度の専門性を保証し、文法教育の内容を規定していくべきであるという立場に立っていたのである。

以上、大槻文彦の文法教育観についてまとめると次のようになる。

まず、その内容については、「中古言」に基づいた文法体系を示すべきであるとする。これは、大槻がコミュニケーションツールとして「日常ノ文章語」を重視し、それを規定するのが、とりもなおさず「中古言」の文法体系であると認識していた結果である。そして、そのような内容観からも明らかなように、文法教育の目的については、あくまでも「文章表現に役立てる」ことを中心にすべきであるとしている。

そして大槻は、自身の文典に示されている文法事項を、まず学習者に知らせるということ念頭に置き、文法教育の教授法の私案を次のように提示する。

○次に、文法教授法の私案を言はむ。無心にして言へば、仮名の字形、清濁の読方などは、すべて初等教育にて学ぶものなり、又、言語とても、「山、川、草、木」といひ、「花は咲く、」風の吹く、」といひ、「書を読むべし、」字を記さむ、」といひ、「山高し、」「海深し、」などいふ、国人にして国語を読むに、自然の知ありて、別に解しかぬることもなく、これを文法科にて、取り立て、事々しく説く必要はなきやうなり、従来の語学書に、難局のみ説きて、知れわたりなる事に言ひ及ばざりしも、其故あるなり。然りといへども文法といふ一科学の範囲としては、あらゆる文字言語を漏さず、一応は、説かざることを得ねば、記すなれど、さて教授の上に至りては、教師に、自らの活用手段あるべきにて、知れわたりたる件々は、必ずしも責めず、誤るべき局処のみ責むべきなり。然らざれば、無益に時間を費すのみなるべし。

(「例言」 p.5)

大槻は、学習者に「知れわたりたる件々」(学習者がすでに理解している文法事項)については、それほど説明に時間を費やす必要はなく、「誤るべき局処」を重点的に学習者に示す必要があるとするのである。文典中に示されている文法事項すべてにわたっての解説が教師によって行われるような方法に対して大槻は「無益に時間を費やすもの」といい、批判を加えたものであると思われる。そして、「左に、文典中の、必ず教示熟知せしめずては、えあらぬ局処を挙げむ」とし、『広日本文典』に示されている文法事項のうち、重点的に教えるべきであると大槻が判断している文法事項を詳細に列挙している。

たとえば、「語論」については、次のように示されている。

- 一 単語篇の名詞、代名詞、数詞は、通過してよし。
- 一 動詞にては、自動、他動、の用法を違ふまじき事。語根と語尾との別。正格、変格、九類の語尾活用の変化する状、これが力を極めて教へて、十二分に熟知せし

め、第一表の紙末なる語尾活用のみの諳誦を、自由自在にならしめて止むべし。殊に、変格の四類を責むべし。(佐変の「吟ず、」感ず、」周旋す、」の類、殊に注意すべし、) 上二段、下二段活用の口語調を、文章語に混ざまじき事。動詞にて、活用を熟知せしめ置けば、後の形容詞、助動詞、の語尾活用に至りて、大に力を省くべし。

動詞の法にては、第一、第二の終止法、又は、連体法、を用ゐ誤るまじき事。中止法の第一五〇節のあたり。其他は、通過して可なるべし。

- 一 形容詞にては、「嬉しゝ、」怪しゝ、」の誤。
- 一 助動詞にては、所相の「罪せらるゝ、」解せらるゝ、」を「罪さる、」解さる、」など誤るまじき事。(勢相モ、同ジ、) 使役相の「解せさす、」周旋せさす」の「解さす、」周旋さす、」の誤り。勢相、使役相と、敬相との別。指定の「恐るべし、」起くべし、」手を触るべからず、」などの、「恐れべし、」起きべし、」手を触れべからず、」の誤り。打消の「ず」と「じ」との差。四段活用の一種の半過去(第二三七節)を下二段活用に誤用すまじき事。過去の「き、し、しか」の、「暮しゝ、」任せし、」の別。「き、」と「し、」との第一、第二終止法の用法の誤り。推量の「任せまし、」と、打消の「任すまじ、」との清濁、用法の別。詠歎の「なり、」と指定の「なり」と、の用法の差。第二六七節の類別。
- 一 副詞にては、禁止の「な、」を、動詞の第二活用に添ふまじき事。
- 一 接続詞にはなし。
- 一 亘爾波の第一類にては、動詞にかゝる「が、」の、」と、名詞を繋ぐ「の、」が、」との別。「と、」の、必ず、終止法を承くべき事。一種の「と、」(与)の、幾處にても加ふべき事。「に、」と「へ、」との別。第二類にては、「だに、」と「さへ、」との別。「や、」と「か、」との全部は、力を用ゐよ。第三類にては、「と、」とも、」と「ど、」ども、」との別。「ば、」の二用法、これも殊に注意せよ。
- 一 感動詞ニテハ、「や、」と、疑ひの「や、」との別。希望の「ね、」な、」なむ、」と、半過去の「ぬ、」の命令「ね、」詠歎の「な、」ぬ、」の未来の「なむ、」又は、亘爾波の「なむ、」との別。第四三六節の類別。

(「例言」 pp.6-7)

この記述から、大概は「教示熟知せしめずては、えあらぬ局処」を、「動詞の自他・活用」、「助動詞の用法」、あるいは「同じ語形を有しながら、文法上の用法の異なる助詞の

識別」など、当時、一般の文章等に多く見られるようになっていたと考えられる文法上の誤用、すなわち「学習者にとって誤りやすいポイント」を明確に示している（よって、「名詞、代名詞、数詞は、通過してよし」「接続詞にはなし」となっている）。

### 1-5-3. 『広日本文典』の具体的記述にみられる文法教育的視点

『広日本文典』は大槻による以上の文法教育観を反映して編纂されたわけであるが、それではその具体内容にはどのような特徴が見られるのか。

それを考えるために、あらためて「辞書活用のツール」として編纂されていた『語法指南』と『広日本文典』を比較することにより、文法を「教育する」ということが『広日本文典』の中でどのように具現化されているのかという点について検討を行うこととする。

『語法指南』から『広日本文典』へ至る文法体系に関する相違点については、北原保雄(1996)がそれを詳しくまとめている<sup>65</sup>。

北原のまとめたもののうち、「動詞」の記述に注目し、『語法指南』と『広日本文典』との文法体系記述の変化の一端を示す。

『語法指南』・『広日本文典』においては、品詞の枠組みとそれを論じる順序に相違はない。ともに「名詞」「動詞」「形容詞」「助動詞」「副詞」「接続詞」「亘爾乎波」「感動詞」の8品詞となっている。このうち、「動詞」に注目すると、活用の種類の名称が、『語法指南』では、「規則働詞第一類」「不規則動詞第一類」等となっているのに対し、『広日本文典』では、従来通りの名称にすべて変更している。

#### 【表 1-6】『語法指南』・『広日本文典』における動詞の規定

・『語法指南』

○規則動詞、不規則動詞 アラユル動詞ノ変化ノ状、亦種種ナリ。其状ノ異同ヲ類別スレバ、八類トナル。其中ノ四類ニハ、所属ノ動詞多クシテ、他ノ四類ニハ、甚ダ少シ。其多キ方ニ属スルヲ、規則動詞ト名ヅケ、少キ方ニ属スルヲ、不規則動詞ト名ヅク。其別、左ノ如シ。

#### 規則動詞

第一類 六種    第二類 十種    第三類 六種    第四類 六種

第四類ノ中ニ変体ノモノアリ、後ニ言フベシ。

不規則動詞

第一類 一種 第二類 一種 第三類 一種 第四類 一種

(p.14)

・『広日本文典』

○正格活用。変格活用。アラユル動詞ノ、語尾ノ状、活用ノ状、亦、種々ナレド、其状ノ異同ヲ類別スレバ、九類トナル。其中ノ五類ニハ、所属ノ動詞多クシテ、他ノ四類ニハ、極メテ少シ。其多キ方ヲ、正格活用ト名ヅケ、少キ方ヲ変格活用ト名ヅク。其別、左ノ如シ。

正格活用。

第一、四段活用。六種

第二、上二段活用。六種 第三、下二段活用。十種

第四、上一段活用。六種 第五、下一段活用。一種

変格活用。

第一、加行変格。一種 第二、佐行変格。一種

第三、奈行変格。一種 第四、良行変格。一種 (p.52)

こうした変更の理由に対して大槻自身、何も言及はしていないが、北原保雄(1996)が「(語法指南における動詞の分類は) 確かに一理ある分類および命名であるが、あまりにも形式化され、実態を反映させない名称で、例えば『不規則動詞第三類』と言われても、どういう活用か分からない。(カッコは引用者)」<sup>66</sup>と指摘するように、教授者あるいは学習者が「理解しやすい」という点に重点を置くのであれば、従来 of 名称に変更せざるを得なかったのであろうと推察される。

この「理解しやすい」という点に着目し、「動詞」に関してさらに指摘すべきは「法」概念の深化についてである。「法」とは、「語尾ノ活用ニ因リテ、動詞ノ語気ニ、種々ノ態度ヲ生ズ、コレヲ法トイフ」と『広日本文典』には説明されており (p.62)、西洋文法における Mood の概念に基づいて設定されたものである。この動詞の「法」の分類について『語法指南』と『広日本文典』とで比較を行ってみると次のようになる。

【表 1-7】『語法指南』と『広日本文典』における「法」の分類の比較

『語法指南』

『広日本文典』



直説法（終止・連体・已然）	——	{ 第一終止法（終止） 第二終止法（連体） 第三終止法（已然）         }	
分詞法（連体）	—————		連体法（連体）
接続法（未然・已然）	-----		不定法（未然）
折説法（連用）	—————	中止法（連用）	
熟語法（連用）	—————	連用法（連用）	
名詞法（連用）	—————	名詞法（連用）	
命令法（命令）	—————	命令法（命令）	

\*67

（※カッコ内は現在の活用形）

上の表で、最も大きく異なる部分は、『語法指南』「接続法」—『広日本文典』「不定法」の対応である。「接続法」とは、「已然形+ば」及び「未然形+ば」という「ば」の接続による既定条件と未定条件の表現をいうものである。『語法指南』においてはこれを「法」の1つとしているが、『広日本文典』ではそれを採用せず、あらたに「不定法」を設けることとなる。「不定法」は、動詞の未然形を用いて他の助詞や助動詞を接続させる用法をいう。この「法」の捉え方の違いに対しては、「本書（『語法指南』）が構文レベルで「接続法」をとらえているのに対して、『文典』（『広日本文典』）の「不定法」は、品詞の用法レベルで考えられているのである。」<sup>\*68</sup>との指摘が北原によってなされているが、さらに言うのであれば、『語法指南』から『広日本文典』への「法」概念の変化は、1つの法に対して1つの活用形が対応するように再構築なされた結果の変化であったともいえるであろう。これは、大槻の次の言葉からも推察できる。

先哲の立てし説なりとて、服し難きは、もどきたるも少なからず、己が立てたる新説も多し。編次の体裁に至りては、全く己が立案なること、言ふまでもなし。されど、勉めて旧説を存せむの心にて、己が一家言には、枉げたる所、はた、なきにしもあらず、また、読む者の理会のはやからむを旨としたれば、厳格なる理論の方よりいへば、理会に便せむ方に枉げたる所も往々あり 読む者、諒せよ。（下線は引用者）

（「例言」 pp.1-2）

このように、動詞1つを例に取ってみても、そこで示されている文法体系の説明には多くの違いがあることが理解されるが、『語法指南』と『広日本文典』とにおける文法体系

の記述の相違は厳格な理論ではなく読者にとっての理解のしやすさ（「理解に便せむ方」）を優先したのだという点が重要である<sup>69</sup>。

こうした改編のあり方については、『別記』には次のような説明がある。

曩キニ、余ガ言海ヲ印行スルニ当リテ、此ノ文典中ヨリ、辞書ニ用アル所ノミ摘録シテ、語法指南ト題シテ附録トシタリシニ、多ク、世ノ文法家ノ容ルル所トナレリ。然ルニ、其書中ニ、動詞ノ四段活用、中二段活用、下二段活用、等ノ旧称ヲ、第一類、第二類、等ト改称シ、終止言、連体言、連用言等ヲモ、各、改称セン所アルヲ、諸方ヨリ来リ訴ヘテ云フ、理論、或ハ然ラム、然レドモ、旧称、已ニ久シク慣用セラレタリ、唯、名称トノミ見バ善ケム、枉ゲテ旧称ニ依リテ改刊セヨト云フ、因リテ、此ノ篇ハ、旧称ニ改メタル所多シ。(p.42)

『語法指南』では、「四段活用」「中二段活用」「下二段活用」などを「第一類」「第二類」などに改めたが（「終止言」「連用言」といった活用形の名称も同様）、古くからある用語はすでに長く慣用されているので、改めた方がよいという意見があり、それに従って改称したというのである。

#### 1-5-4. 『広日本文典』における「慣用」への配慮

以上、本節においては、明治 30 年に刊行され、その後の文法教育に多大な影響を与えたとされる大槻文彦『広日本文典』について、大槻の文法教育観を検討し、具体的な記述の中にそれがどのように反映されているのかということを検討してきた。大槻は、中学校における文法教育の目的は、文章表現に役立てる点にあるとし、当時の「文章語」を規定するのは「中古言」の文法であると位置付け、それを知らしめるために実際にどのような指導を行うべきであるのかを明確に示していることが確認された。

また内容面に着目してみると、『広日本文典』の記述はより旧説に従う方向で「語法指南」からの改編が行われている。そしてそれは大槻が自身の行っていた研究上の「理論」ではなく、それまでの文法書の中で広く用いられていた「慣用」を優先しようとした結果であるといえよう。

研究上の自らの理論をそのまま直接に生かそうとするということは、それを主張する研究者の個人的な属性やその研究者の研究的な出自がそのまま顕在化された状態で受け入れられることになる。多分に新説を含み込んだ『語法指南』は大槻文彦の文法書である。し

かし、個人を反映しすぎた内容は公的な性質を有する学校教育における指導内容にはなりにくい。『広日本文典』で大槻が採用した「旧説に従い、自説を枉げる」という指導内容の規定は、それによって結果的に当時の文法教育状況への受け入れをスムーズにしたのではないかと思われる。

我が国の文法教育における「定型」の確立に対して、この「教育的な慣用」が果たした役割というのは極めて大きなものであったということになるかもしれない。

## 1-6. 「定型」確立以降の文法教育と研究との関係について

第1章では、明治5年の「学制」公布以降、文法研究の成果が学校教育の場にどのように活かされようとしてきたのかという点を中心にして、文法における「研究」と「教育」との関係の推移について論じた。

我が国における「文法」の教育内容は、発展途上段階にあった「文法研究」の領域と密接に結びつくことによって整備され始めることとなる。文法研究上の成果が、そのまま「正しいもの」として学校教育の場に援用されていたと言ってもよい。

明治期以降の文法研究は、大きく「洋学系文法研究」と「国学系文法研究」とに二分される形で行われてきた。

これに関して、文法教育という観点から注目すべきは、この二系統の文法研究によって生み出された研究成果が、いずれも「正しい」ものとして文法教育の実践場面に応用されようとしていた点である。前者はより新しいものを積極的に取り入れることに主眼が置かれ（演繹的に示すことができるものを正しいとするか）、後者はより伝統的なものを重視する立場を維持しつつ研究が進められようとしていた（実証的・帰納的に明らかにすることができるものを正しいとするか）。即ち、文法教育における「教育内容」が一定していなかったのである。どちらを「正しい」ものとして学習者に示すべきかということめぐって、当時の文法教育はある種の混乱が生じていたものと考えられる。

そうした状況を収束させたのが大槻文彦の業績ということになる。『語法指南』の刊行（明治23）により、文法研究は統一的な枠組みで研究を行うことが可能となり、文法教育の領域においても統一的な教育内容が模索されるようになった。そして明治30年『広日本文典』の刊行によって、今日の文法教育における中心内容となっている語論（品詞論）と文論（構文論）とが、中学校教育における「文法」の教育内容の「定型」としてほぼ認知されることとなるのである。

まとめると、研究成果を直接的に受容するところから文法研究と文法教育との交渉は始まるが、文法研究における二つの立場の折衷の過程を通して、文法の指導内容として、学習者にとってよりわかりやすいもの、指導者にとってより指導しやすいものへと内容の組み替えが行われるようになる。そうして指導内容の「定型」を獲得することで明治30年以降、文法教育がさらに進展していくということになる。

ただし、ここで留意しておくべきは、大槻による洋学系・国学系文法研究の「折衷」は

両者の成果を網羅的にすべてを含み込む形で行われた点である。

「研究」のもつ進歩的な側面は、その「反証可能性」にあるという。すでに提起されている理論・主張には常に反証可能性が含まれており、それを乗り越える形で研究は進展し続けるというものであるが、すべてを網羅的にまとめて示された大槻の文法論には反論の余地がない。このようにして文法教育における「定型」はできあがっていったことになる。

『広日本文典』が刊行された後に編纂され、教育現場に広く影響を与えたとされる三土忠造の文典・芳賀矢一の文典では、内容として「新機軸を打ち出さない」という点が、教科文典編纂の基本的な姿勢となっている。このようにして、それまで、密接な関係を有していた「文法研究」と「文法教育」とは、次第に分化していくこととなるのである。

それに関して、池上禎造（1952.12）は次のように述べている。

殊に教育の面で、ある一つのシステムが教へられると、これは人々に強くしみこんで、仮に学的によいものがあらはれてもなかなかそれに動かされがたい性質を持つ。現に新しい学問の一部として、（明治）二十年代から三十年代にかけて帝国文学や国学院雑誌に、文法に関する論文が可なり見え、例へば総主の論争などはにぎやかなものだったらしい。そこらに新村・山田・松下・松尾といふ後の諸博士の名も見えるのである。しかし、これらと教育の世界における文法とは一往縁の遠いものではなかつたかと思はれる。<sup>\*70</sup>

この池上の指摘に当てはめて考えるなら、大槻文彦『広日本文典』が「一つのシステム」として機能するに至るのである。また、この指摘の中に名前の挙がっている新村出・山田孝雄・松下大三郎は、部分的にはあるが、自身の文法学説を反映した教科文典の編纂を行っている。しかし、それはあくまでも、文法教育の「定型」をふまえ、その内容を損なわない程度に行われるのである。

ここで留意しておくべきは、このようにして出来上がった「定型」はあくまでも専門的な理論書とは一線を画すものとして見なされるようになった点である。

亀田次郎（明治 42）は、文典の種類を記載方法の上から「学問的文典（Theoretical grammar）」と「実用的文典（Practical grammar）」とに分け、両者の違いについて次のような説明を行っている。

イ、一時代の一国語につきて、其国語の知識を伝ふることを目的とせる純学問的の文典にありては、成る可く精密なるを貴び、微細なる例外に至るまで洩らさず網羅して、これを記載せざるべからず。之に反して、或は其国語を読むため、又は話すた

め、或は書くための方法を供するを目的とせる実用的文典にありては、可成簡明に、学習に便にし、これを使用する学生の程度等に応じて、記載の事実も適当に取捨せざるべからず。

ロ、又学問的のものにては、一方には其文典の対象として取れる国語の範囲及び時代の区域の上に、厳格なる制限を置きて、不必要なる事項に及すべからず。之に反して、実用的の者にては、教授上の便利に従ひて、多少其厳格なる制限を破るも可なり。或は練習問題を附し、或は単語、会話、断篇等を混じ、作文修辞の練習をも附加する等の事をなすべし。こは学問的文典にては、無論これを許さざるなり。

ハ、即ち一方は組織なると共に、一方は方法的ともいふべきなり。

ニ、一方は完全を目的とし、一方は明瞭を目的とす。

ホ、一方は批判的ならざるべからず。一方は教授的たることを要す。

斯くの如く学問的文典と実用的文典とは、其記載の方法を異にす。実用的文典の中には古文を読み、又はこれを書くために使用するを目的とする教授用の古語文典、又は自国現代語の教授を目的とする標準語文典など之に属し、又外国語教授用の文典なども亦之に属す。但し古語の文典及び後に述ぶる歴史的、比較的の文典などは無論学問的のものなれど、之が高等の学校等に於て単に教授せらるゝことを目的とせる場合にはなほ実用的の範囲に属するものと思ふ。<sup>\*71</sup>

研究との交渉によって選び取られたものは、結局のところいずれの系統にも属さない内容のものとなっている（全体的に網羅し、少しずつ距離を置いて形作られたものと言い換えてもいいかもしれない）。それが文法教授の中で「定型」として広く認知されるようになっていくのである。

以上ここまでは、明治5年の「学制」公布以降から、我が国における文法教育に対する文法研究の成果の受容についての検討を行い、その結果、文法教育における指導内容の「定型」がどのように確立したのかということについて論じてきた。研究と教育との交渉という観点からすると、両者は次第に分化するに至ったとまとめることができようが、ならば次に考えるべきことは、文法教授がどのような教育上の目的を担いながら国語教育のなかに根を下ろそうとしたのかという点についてである。

- 
- \*1 永野賢(1991)『文法研究史と文法教育』明治書院, p.11。
- \*2 保科孝一(昭和9)『新体国語学史』賢文館、山田孝雄(昭和10)『国語学史要』岩波書店、時枝誠記(昭和15)『国語学史』岩波書店、此島正年(昭和51)『国語学史概説』桜楓社 など。
- \*3 福井久蔵(1934)『増訂日本文法史』は、豊富な資料をもとに、明治初期から昭和初期に至るまでに編纂された文法書に対し、詳細な解説を加えた研究として注目される。その時期に編纂されていた文法書はほぼすべてについて説明がなされているといってもよいであろう。ただ、福井の研究は書誌的性格が強く、学説の流れを考察したものではない(これに関しては『国語学辞典』の中で福田良輔も指摘している)。
- \*4 古田東朔の一連の業績については鈴木泰・清水康行・山東功・古田啓編(2010)『古田東朔 近現代日本語生成史コレクション』くろしお出版によってまとめられている。
- \*5 山東功(2002)『明治前期日本文典の研究』和泉書院。
- \*6 他にも斉木美知代・鷲尾龍一(2012)『日本文法の系譜学—国語学史と言語学史の接点—』開拓社、服部隆(2017)『明治期における日本語文法研究史』ひつじ書房などを挙げることができる。
- \*7 永野賢(1991)『文法研究史と文法教育』明治書院, pp.67-68。
- \*8 これについては、古田東朔(1958)「日本文典に及ぼした洋文典の影響—特に明治初期における—」、『文芸と思想(福岡女子大学文学部)』16 などにも同様の指摘が見られる。
- \*9 古田東朔(1981)「大槻文彦の文法」『月刊文法』大修館書店(ただし引用は、鈴木泰・清水康行・山東功・古田啓編(2010)『古田東朔 近現代日本語生成史コレクション 第4巻 日本語近代への歩み—国語学史2』くろしお出版, p.271による)。
- \*10 岩淵悦太郎(1972)「「中等文法」編集のころ」明治書院編『品詞別 日本文法講座』「月報1」, p.1。
- \*11 増淵恒吉編(1981)『国語教育史資料 第5巻 教育課程史』東京法令, p.16。
- \*12 増淵恒吉編(1981) 前掲書 p.18 参照。
- \*13 増淵恒吉編(1981) 前掲書 pp.20-22 参照。
- \*14 たとえば、山根安太郎(1966)『国語教育史研究』溝本積善館は「この教則は机上案に終わる、」(p.97)と述べ、「学制」「小学教則」が「理念」にとどまっており、この教

則に則った指導が当時実際には行われなかったことを指摘している。

\*15 古田東朔(1956)「明治初期における文法科(上)」『国語研究』23, p.33

\*16 仲新(1949)は『文部省年報』に掲げられている府県教則に示された教科書の調査を行ない、当時、実際に使用されていた教科書にはどのようなものがあつたのかを整理している。調査資料となっている教則の数は、明治8年のもの7、明治9年のもの23、明治10年のもの17の合計47である(p.142)。そのうち、実際に教則中にその名の挙がっている文法書とその数を示すと次のようになる。

◇「府県教則」に挙げられた文法教科書(明治8～10)

	(8年)	(9年)	(10年)	(計)
小学日本文典(田中義廉)	0	3	1	4
日本文典(中根淑)	0	2	2	4
日本小文典(中根淑)	0	3	5	8
文法書	4	1	0	5 (p.151)

\*17 この『日本小文典』については、亀田次郎(昭和8)『国語学書目解題』明治書院によって以下のように評価されている。

本書は自序に「皇国語ののりのおおむねを示しかつは童たちのためにもとてつゞまやかなるをむねとし」とある如く極簡明に文語法を記述してゐる。前篇を単語法・文章法に別ち最後に国語の音韻について記してゐる。洋式文典風に国文法を説いたものであるが、欠点もある。然し学界に影響したのは本書くらいは他に無い。それは当時その所説の勝れて居たのと、我文部省の命に依つて著したのと、また文部省が出版したといふ權威とに依る。(p.99)

\*18 そうした指摘は仁田義雄(1982)「明治初期の洋式文典における品詞分類」『京都教育大学紀要A 人文・社会』60、山東功(2002)『明治前期日本文典の研究』和泉書院、服部隆(2017)『明治期における日本語文法研究史』ひつじ書房 などによって行われている。

\*19 田中の経歴・業績のまとめに関しては古田東朔(1955)「評伝 田中義廉(一)～



(三) 『実践国語』 7(7-9)を参照。

- \*20 『小学読本』についての先行研究としては西本喜久子（2013）「明治初期『小學讀本』初版の編纂に関する再検討」全国大学国語教育学会編『国語科教育』73 集などを挙げるができる。
- \*21 古田東朔（1959）「田中義廉『小学日本文典』の拠ったもの」『解釈』第5巻3号参照。
- \*22 明治初期の翻訳文体については、柳父章（1976）『翻訳とはなにか』法政大学出版局、柳父章（2004）『近代日本語の思想 翻訳文体の成立事情』法政大学出版局、加賀野井秀一（2002）『日本語は進化する』日本放送出版協会などに詳しい。
- \*23 中根淑については、古田東朔（1959）「中根淑（一）」『実践国語』11(10)などを参照。
- \*24 山東功(2002) 前掲書 p.141。
- \*25 田中の文典の中では「形容詞（数形容詞）」として説明されている。
- \*26 岩淵悦太郎(1977)「明治初期における文法書編纂について」『国語史論集』筑摩書房、p.469 参照。
- \*27 ここにまとめたチャンブレンの経歴は、浜田敦(1980)「チャンブレン」(国語学会編『国語学大辞典』東京堂出版、p.592)の内容に基づいてまとめた。なお、国語教育史研究においてチャンブレンを論じた先行論としては、有沢俊太郎（1979）「B. H. チャンブレンと上田万年」人文科教育学会編『人文科教育研究』第6号などがある。
- \*28 大久保恵子編訳（1999）『チェンバレン『日本口語入門』第2版 翻訳』笠間書院参照。
- \*29 関正昭・平高史也編（1997）『日本語教育史』アルク、p.29。
- \*30 上田萬年も『日本小文典』に説かれた文法体系に懐疑的であったとの指摘が、有沢俊太郎（1979）に見られる。
- \*31 森岡健二(1991)『近代語の成立 文体編』明治書院、p.17。
- \*32 山東功（2002）『明治前期日本文典の研究』和泉書院、pp.119-120。
- \*33 福井久蔵（1934）『増訂日本文法史』国書刊行会、p.144。
- \*34 永野賢（1991）『文法研究史と文法教育』明治書院、p.128。
- \*35 山東功（2002）『明治前期日本文典の研究』和泉書院、p.152。
- \*36 藤田惟正（明治10）『詞学入門』羅月堂蔵版など。
- \*37 釘貫亨(2013)『国語学の形成と水脈』ひつじ書房

- \*38 山東功(2002)『明治前期日本文典の研究』和泉書院, p.157。
- \*39 井上敏夫(1958)「文法教育の変遷」『続日本文法講座 4 指導編』明治書院, p.31。
- \*40 古田東朔(1955)「評伝田中義廉(三)」『実践国語』7(9), p.87。
- \*41 井上敏夫(1958)「文法教育の変遷」『続日本文法講座 4 指導編』明治書院, pp.32-33。
- \*42 大槻文彦(明治 23)『語法指南』小林新兵衛, 「奥付」。
- \*43 大槻文彦(明治 30)『広日本文典別記』吉川半七, 「自跋」 p.6。
- \*44 森岡健二(1978)「明治期文法論の成立—西洋文法との対比の問題—」『国文学論集(上智大学編)』12, p.10 参照。ただし、里見義『日本文典』(明治 19)は、品詞として取り立てて説明してはいないものの「テニヲハ」の中に「受詞」という概念を設定し、そこにおいて助動詞・助詞の説明を行っている。
- \*45 北原保雄(1996)「『語法指南』解説」, 北原保雄・古田東朔編『日本語文法研究書大成 語法指南』勉誠社, p.8。
- \*46 福井久蔵(1934) 前掲書 p.231。
- \*47 古田東朔(1958)「日本文典に及ぼした洋文典の影響—特に明治前期における—」『文芸と思想(福岡女子大文学部編)』第 16 号, p.55。
- \*48 ただし、次章でとりあげる落合直文・小中村義象『中等教育日本文典』のように、『語法指南』以降の文典がすべてこの品詞分類に倣っているわけではない。
- \*49 大槻文彦(明治 22)『言海』吉川半七, 「本書編纂ノ大意」 p.5。
- \*50 時枝誠記(1940)『国語学史』岩波書店, p.162。
- \*51 大槻文彦(明治 8)「日本文法論」、『洋々社談』第 7 号 ただし引用は、大槻文彦(明治 35)『復軒雜纂』広文堂書店, pp.451-452。
- \*52 仁田義雄(1982)「明治初期の洋式文典における品詞分類」, 『京都教育大学紀要 A 人文・社会』60, p.145。
- \*53 仁田義雄(1982) 前掲論文 p.145。
- \*54 岩淵悦太郎(1977)『国語史論集』筑摩書房
- \*55 「文法会」結成当時のメンバーは、中根・大槻の他に、横山由清・内田嘉一・片山淳吉の名が挙げられる。
- \*56 福井久蔵(1934) 前掲書 p.196。
- \*57 福井久蔵(1934) 前掲書 p.174。
- \*58 大槻文彦(明治 22)『言海』吉川半七, 「本書編纂ノ大意」, p.4。

- \*59 大槻文彦(明治 8)「日本文法論」『洋々社談』第 7 号 ただし引用は、大槻文彦(明治 35)『復軒雜纂』広文堂書店, p.452。
- \*60 井上敏夫(1958) 前掲論文 p.32。
- \*61 小中村義象(明治 28)「国語科教授法の意見」『大日本教育会雑誌』, p.34。
- \*62 福井久蔵(1934)『増訂日本文法史』国書刊行会, p.276。
- \*63 井上敏夫(1958)「文法教育の変遷」,『続日本文法講座 4 指導編』明治書院, p.32。
- \*64 大槻文彦(明治 35)『復軒雜纂』広文堂書店, pp.452-453 による。
- \*65 北原保雄(1996)「『語法指南』解説」北原保雄・古田東朔編『日本語文法研究書大成 語法指南』勉誠社, p.8 参照
- \*66 北原保雄(1996) 前掲書 pp.16-17。
- \*67 北原保雄(1996) 前掲書 pp.19-20 参照。
- \*68 北原保雄(1996) 前掲書 p.20。
- \*69 なお、大槻は『広日本文典』を「高等なる学校の文法教科用」(p.3)にすべきであるとしている。中学校においては、『広日本文典』とは別に『中等教育日本文典』(明治 30)という文典を編纂しているが、「そは(『中等教育日本文典』は)、此書(『広日本文典』)中の四号活字なる本文のみを、増減もせず、そのまゝに引きぬきて別に一書としたるものなり。」(「例言」p.3)と述べるように、「本文—註文」という体裁をとる『広日本文典』の「註文」をそのまま削除しただけのものが、中学校の文法教科用として用いられるようにと考えていたのである。そして、実際に両書を使用して中学校・高等学校で文法を教えるということを想定し、自らの文典を使用する有効性について次のように述べる。
- 中等文典を学びし者、高等の学校に進みて、復た、この書(『広日本文典』)を課せられむは、本文、重複せむの難もあるべけれど、然らず、既に学びし同一の文を、更に学ぶは、謂はゆる繰返しの趣義の教育となりて、力を費やさしめぬ利ありて、註文をもて、一層敷衍し、一層深きに導かむこと、却て妙ならずや。
- (「例言」 p.3)
- \*70 池上禎造(1952)「日本文法論小史」『国文学 解釈と鑑賞』16(12), p.3。
- \*71 亀田次郎(明治 42)『国語学概論』博文館, pp.96-97。

## 第2章 国語教育の進展に伴った文法教育の展開

## 2-1. 「文法」の教育課程への定着と二つの教授のあり方について

前章で見たとおり「文法」が学校教育の中で示されるにあたって、どのような研究上の成果が受容されようとしていたのかという点は、文法教育における指導内容を安定させるという点できわめて重要なことになっていた。ただし、学校教育の中でそれらが示されるということをも勘案するのであれば、そこにどのような教育目的が付与されようとしていたのかという点も指導内容の生成にとって重要な意味を持つてくることになる。端的に述べるのであれば、文法が指導されることによって実現が期待される教育目的の違いによって、指導される内容が異なってくることになる。我が国における文法教育は、とりわけ文法研究の成果を直接受容するところから始められた傾向が強く、当時の文法研究の成果である「文法書（文典）」がそのまま「教科書」として学習者に提示されることが主であったと考えられる。そのような状態から種々の教育目的が加味され指導内容が生成されたと考えられるが、どのような教育目的に対応してどのような内容が生成されるに至るのかという点について整理を行う必要がある。

それを行うにあたって、これまで行われてきたような文法教育研究の範囲内に留まった検討では、その内実を明らかにすることが難しいように思われる。国語教育における文法指導以外の領域、すなわち「作文」・「講読」領域などで文法がどのように位置づけられようとしてきたのかについても視野に収めつつ、その指導内容の生成についての検討を行うべきである。これまでの「作文」・「講読」領域における文法の位置づけについては、滑川道夫（1977）や野地潤家（1974）の中で言及が行われている<sup>1)</sup>が、それぞれをまとめあげる形での研究はほとんど行われていない。そのような状況の中、「作文」と「文法」との関連に注目し、それぞれの研究状況をふまえながら戦前期の文法教育の実態を明らかにしようとした勘米良祐太（2015）の研究は注目に値する<sup>2)</sup>。そうした研究状況をふまえ、ここではまずは「学校文法」成立以前の文法教育にどのような教育目的が付与されようとしていたのかを確認し、それぞれの教育目的に応じた文法の指導内容の生成の過程について整理を行うことにする。

現在の国語科教育は「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」に関する能力育成（言語による表現力・理解力の育成）と、言語感覚や言葉による思考力・想像力をの育成、（言語による内面陶冶）を目指して行われようとしている。このような枠組みでの指導は今に始まったことではない。明治期以降から始まる近代的な公教育における国語科の

指導は、大きくは言語に関わる知識・技能的な側面を重視して指導しようとする立場と実際の言語運用に直接的に関わる実用的な側面を重視して指導しようとする立場とが存在していたといえる。

そして、本研究で扱う「文法」という指導領域もこれらの立場に応じて国語科において二方向からその意義づけや方向性が検討されてきた。

明治 41 年に刊行された三矢重松『高等日本文法』には、すでに以下のように文法教育の目的がまとめられている<sup>3)</sup>。

#### (1) 正しく文を作る為に

元来作文は構成的のもの、文法は解剖的のものなれば、全然其の趣を異にす。前者は作者の地位にありて之を執行し、後者は批評家の位置よりして之を研究するものなり。故に文法を能くする者必しも作文に巧なりといふべからず、又特に文法を学ばざる者、文を作る事能はざるにあらず。但言文一致せざる今日に於いては、正しき文を作らんが為には特に文法を学ぶべき必要あり。(pp.1-2)

#### (2) 解釈訓詁の為に

文章を解釈するに当りて、文法を知らざれば往々誤れる解釈を下すことあり。例へば「三笠の月に出でし月かも」を「出テキル月」と思ひ、「名にめで、をれるばかりぞ」を「居レル」と解し、「入らつしやる」を「居らつしやる」、「御出で」を「御居で」、「ござんなれ」を「御坐んなれ」の訛などとも強ひ、(中略)新古今集には、「雪はふりける」を「ふりつゝ」、「衣ほしたり」を「ほすてふ」に作れるなど、皆正しく語を解せざるよりの事なり。此の如き誤謬は実に枚挙の遑あらず。文法に通ぜざれば到底的確なる解釈は下すべからざる。予は此の点において深く世人の反省を促さむとするものなり。(pp.2-3)

#### (3) 正しき国語を知らむが為に

正しき国語を知らむには標準語を知らざるべからず、文法は標準語より帰納的に研究して得たるものなれば、正しき国語は又文法によりて知るを得べし。吾人が日常用うる言語極めて多き中に不正の語亦多し。是等は後来標準語を立つるに於いて、文法によりて取捨せざるべからず。(p.3)

#### (4) 文法を知らむが為に

文法を文法として研究すること即是なり。文法の目的の中、最も肝要なるものとす。かくてよく文法を知る時は巧に言語を取扱ふ事を得べく、又一般分類上の知識

を得ると共に精確に論理的に事物を研究する力を養ふべし。殊に中等教育等に於いて最此の必要あるなり。(p.4)

三矢は「正しく文を作るため」「解釈訓詁のため」「正しい国語を知るため」「文法を知るため」という4点の教育目的を提示しているが、これは明治期のおわりにはこれらの教育目的がすでに一般的なものとして定着していたことを意味している。そしてそれらを大きく二つに分けてまとめると、文法事項の理解を念頭に置いた知識的な側面を重視とした文法教育と学習者の作文や解釈に資することを念頭に置いた実用的な側面を重視した文法教育とが行われようとしていたということになる。

「知識」重視の文法教授は、文法を知ることによって「正しき国語」（「標準語」）を正しく用いようとする態度や言葉の分類を通して養われる論理的思考力の育成を図ろうとするものである。主に文法教科書を用いて文法知識を網羅的・体系的に教授しようとすることが目指される教育ということになる。

「実用」重視の文法教授は、あくまでも学習者の表現力・理解力の育成に主眼が置かれており、文法を指導することが結果的に表現力・理解力を育成するということにつながる。いわば副次的・間接的な位置づけでの文法指導が想定されている。文法教科書を用いる・用いないにかぎらず、作文・講読の中でそれぞれの指導目的に応じた文法知識を附帯的に指導しようとするやり方であり、それぞれの領域の応分によって局所的に指導することが目指されるものである。

そして、ここで先に指摘して点をふまえて述べるのであれば、これら二側面の意識のされようによって、「学校文法」成立以前の文法教科書の指導内容は変容しているのである。厳密に言うのであれば、内容が「付加」されていくことになる。

それではここで整理した二側面の文法教育のなかで学習者に対してどのような指導内容が提示され、どのような指導が意識されようとしていたのか。それを明らかにすることが本章の課題である。

## 2-2. 「知識」的な側面を重視した文法教授についての検討

まずは「知識」的な側面を重視した文法教授が進展するにつれ、そのあり方がどのように変容し、それが文法教科書の具体的な記述にどのような影響を与えていたのかを中心に検討を行い、その内容編成の変遷のありようについて整理を行うこととする。

「知識」重視の文法教授においては、学習者に文法的な知識をいかに分かりやすく理解してもらうかという点に注意が払われ、その構成や体裁に工夫が凝らされることがその内容を広く一般化していく際のポイントになったように思われる。

「知識」重視の文法教授のあり方を問うということは、どのように文法の知識を分かりやすく理解してもらうことがめざされていたのかを検討することにつながる。

その教授のあり方は教師の側から学習者に文法的な知識を提供し理解させる方法と学習者による自発的な活動に基づいて文法的な知識を理解してもらう方法との大きく二つに分けられる。そして、我が国の文法教授においては前者の指導から後者の指導へとその重点が移行する形で展開していくこととなる。

### 2-2-1. 文法知識を読んで理解させることに力点を置いた教授について

それでは、まずは教師の側から知識を提供し理解させることに力点を置いた文法教授の実際について見ていきたい。

「学制」が公布された当時、「文法」が具体的にどのように指導されていたのかについては、暗唱中心の指導であったということは古田東朔（1956）がすでに指摘している。

…当時の「文法」科の授業を（どの程度実際に授業が行われていたかは疑問であるにしても）性格づけたものに、「暗誦」という当時一般に行われていた教授法がある。既に見た通り、小学教則の規定には左のようであった。

下等小学第四級 詞ノ種類名詞ノ諸変化ヲ授ク 尤暗誦ヲ主トス

下等小学第三級 後詞様詞代詞ノ諸変化ヲ授クル事各科読方ノ如シ

この規定は「尤暗誦ヲ主トス」と述べているように、暗誦を第一のものと考えている。また「各科読方ノ如シ」とあるが、その各科読方の方法とは「其後ヲ盤上ニ記シ訓読ヲ高唱シ生徒一同之ニ準誦セシメ而シテ後其意義ヲ授ク但日々前日ノ分ヲ暗誦シ来ラシム」ことであり、同じく暗誦をさしているものである。当時の文法教育が暗誦を中心にして行われるべきものと考えられていたことは明らかである。<sup>44</sup>



暗誦を重視した文法教授については前章においても国学系文法研究の中にその一端を見出すことができることを確認したが、こうした指導においては、文法教科書に提示されている文法的な知識を学習者が読んで理解するということが学習の中心となる。ひたすら読んで内容を覚えていくというイメージである。そしてそのような指導においては、まずは本文の内容を学習者に理解してもらえるようにする配慮が必要となってくる。

当時の小学校教育課程における「読物」科のなかでは、洋学系文法研究の成果である田中義廉・中根淑の文典が教科書として使用されていたという点については前章においても言及したところであるが、これをふまえてさらに検討すべきは、それらの文典を用いて「読物」科のなかで実際にどのような指導が行われようとしていたのかという点についてである。文典が教科書として採用されるということは、そこに示されている文法の知識を学習者に知らしめることが第一目標になっていたと思われる。その目標を達成するために、どのような指導が行われようとしていたのか、あるいはそのために文典内容に対してどのような工夫が施されていたのかという点を問題にしなければならない。

田中・中根両氏の文典の内容を理解するということに対して、そこには一つの困難が学習者の前に横たわっていたものと思われる。それは、文典に用いられている語句や文の意味などに関わった文章表現上の困難である。田中・中根両氏の文典を「読物」科で教えることになった教員は、これを取り除きつつ実際の指導にあたらなければならなかったものと思われる。

学習者の理解範囲やその程度を越えた知識提示ではその目的を果たすことができないということになる。それでは、そのような知識提示の工夫がどのように行われていたのか。

当時の「読物」科において文典を用いた指導では、まず文典中に見られる難解な語句の意味・文意などに対して詳細な解釈を加えられながら説明が行われるといった方法が取られたと考えられる。それは、田中・中根の文典に対する「解説本」の存在によって推察することができる。この「解説本」の存在については、山東功（2002）が中根淑『日本文典』に対する小川亮『中根淑氏著 日本文典考証』（明治 12）の存在を指摘し、次のように述べている。

『中根淑氏著 日本文典考証』は、明治十二年一月に刊行された上下二巻一冊の合本で、著者については奥書に、「編纂愛知県士族小川亮 岐阜県下美濃国第一大区二小区厚見郡岐阜白木町寄留」とあり、おそらくは岐阜の教育者ではなかったかと思われる。

凡例には本書の編纂意図が次のように記されている。

一 此書ハ中根淑氏著ス所ノ日本文典中ノ典故ヲ考ヘ難儀ヲ注釈シタルモノナリ  
(凡例一丁表)

一 余乏キヲ某校ノ教員ニ承ケ日本文典教授ノ際生徒往々其典故難儀ヲ問フ故ニ  
汎ク諸書ニ就キテ其肝要ナルモノヲ撰ヒ以テ示ス (凡例一丁表・裏)

文典の内容に対する注釈書ではなく、文典に挙げられている言葉の注釈である点は、  
厳密な意味では参考書と言いつてもいいかもしれない。しかし「教授」の際に語釈を行うこ  
とは、教師として必要不可欠の授業内容であることから、教授参考書として扱っても  
問題ないだろう。<sup>5</sup>

山東は、『中根淑氏著 日本文典考証』が『日本文典』の本文中にある難解語句に対す  
る注釈書であることを指摘し、語釈が必要不可欠の授業内容であったことより「教授参考  
書」と見なしている。当時の「読物」科において実際に『日本文典』が読まれる際の参考  
書という位置づけになろう。こうした難解語句に対する「解説本」を利用することによっ  
て、教授者は、文典の内容を解釈し、それを学習者に示すことによって文法の知識を理解  
させていこうとしていたものと思われる。

なお、この文典中における難解語句の存在が、学習者の文法理解を困難なものにして  
いるという点について、当の文典編纂者である中根淑の場合は、ある程度自覚的にその事実  
を受けとめていたと思われる。中根は、『日本文典』(明治 9)を編纂した直後に、文法事  
項の説明をするにあたってそこで用いる語句を学習者に分かりやすい語句に置き換え、さ  
らに文法事項の説明を簡略化することによってその内容の有する難しさから生じる理解の  
困難さを除くことを目的とした『日本小文典』が編纂している。

中根淑『日本小文典』(明治 9)は、中根『日本文典』が著された 5ヶ月後に刊行され  
た文典であったが、その「序」には次のようにある。

余嚮ニ日本文典ヲ著シ、吾ガ国ノ文法ヲ論ズ。中ニ就キテ疑難アル者ハ、從フテ之ヲ  
論弁ス。其ノ説夫必シモ疵瑕無クンバアラズト雖、幸ニ時人ノ棄ザル所ト為ラズ。以  
世ニ行ハル、コトヲ得。然レ共書中議論甚多ク、之ニ加フルニ、例文●古書ニ由ルヲ  
以、初学ノ徒、或ハ其ノ解シ易カラザルヲ憂フル者アリ。是ヲ以今特ニ其ノ煩ナル者  
ヲ棄テ、其ノ簡ナル者ヲ収メ、且今時郷校用フル所ノ書類ニ就キテ、其ノ例文ヲ採リ、  
務メテ其ノ義ヲシテ、会得シ易カラシムル書成ル。分チテ二卷トナシ、之ヲ名ケテ日  
本小文典ト云フ。小学童生先此ノ書ニ由リ、文法ノ大綱ヲ領シ、而後其ノ細目ヲ求メ

バ、豈解シ難キノ文法アランヤ。(下線は引用者。●は欠字) (1丁オ-ウ)

中根は、自身の編纂した『日本文典』に対して「書中議論甚多ク」また、例文を古書から採ったために「初学ノ徒」に「解シ易カラザル」ものとなっていた点をふまえ（すなわち、初めて文法を学ぶ者にとって、その内容の程度が難しすぎるという批判をふまえ）、その内容を簡略化し、その理解を容易にすることを意図して『日本小文典』を編纂したと述べている。あくまでも「小学童生」の理解しやすい内容を示すことを心がけた文典となっている。その『日本小文典』における内容の簡略化について、『日本文典』との内容比較を中心にしてその特徴をまとめてみると次のようになる。

まず、「文法」の定義を表にして比較してみると次のようになる。

【表 2-1】中根淑『日本文典』・『日本小文典』における「文法」の定義の比較

◇『日本文典』における「文法」の定義

言語ハ元来己ニ思フ所ヲ言ヒ出ス為ノ者ニテ、其ノ初メ衆人相約シテ以作り創メタル。音声ノ章アル者ナリ。此ノ音声ニ付スルニ字ヲ以シ、其ノ思フ所言フ所ニ従フテ、而之ヲ記ス、之ヲ文ト云フ。蓋人始メテ言語ヲ造ストキニ当リ、之ヲ語ルニ一定ノ規則アリテ、前後彼此ノ法紊ル、事アルナシ。其ノ法ニ従ヒ、字ヲ以之ヲ書ス。之ヲ文ノ法ト云フ。(下線は引用者)

(上巻 14丁オ-ウ)

◇『日本小文典』における文法の定義

言葉ハ、己ノ思フ事ヲ顕ス為ノ者ニシテ、色々ナル声ヲ、合ハセ造リタル者ナリ。此ノ声ノ目印ニ用フル者ヲ字ト云ヒ、其ノ字ヲ連ネテ、話シノ如ク書キタル者ヲ文ト云フ。元来言葉ニハ、夫々極リタル順アリテ、話シトナルコト故、其ノ順ヲ違ヘズニ、字ニテ書クヲ文法ト云フ。(下線は引用者)

(巻之上 2丁オ)

ここでは、たとえば、「字」に注目してみると、『日本文典』においてはそれを前提的に捉え、「此ノ音声ニ付スルニ字ヲ以シ」とのみ説明しているが、『日本小文典』では「声ノ目印ニ用フル者」と説明し直している。また、「文」についても『日本文典』が「其ノ思フ所言フ所ニ従フテ」と説明するところを『日本小文典』では「話シノ如ク」と簡潔に

まとめている。説明を簡略化し、或いは語句を置き換えることによって、学習者の内容理解を容易にすることがここでは心がけられている。

また、次の記述に示されているように、そこで示されている例文そのものを差し替えてしまっている箇所も存在する。以下は、文章編における「起結転略ノ用例」についての記述である。

**【表 2-2】 中根淑『日本文典』・『日本小文典』における「起結転略ノ用例」の比較**

<p>◇『日本文典』における「起結転略ノ用例」</p> <p>前章挙グル所ノ、起結転略ノ四法ハ、則文章ノ関節ニシテ、決シテ乱ルベカラズ者タリ、今平家物語中ノ文ヲ節略シテ、以其ノ例ヲ示ス、即左ノ如シ、</p> <p>平等院ノ良<sup>ウシトラ</sup>、立花ノ児島崎<sup>タチバナ</sup>、結ブノ明神ノ御前ヨリ、武者<sup>コジマガサキ</sup>ヨソ<sup>起</sup> 二騎<sup>起</sup> 出デ来レ、<sup>結、重キ者ニ由リテ結ブ、</sup>一人<sup>起</sup>ハ佐々木四郎、略 一人<sup>起</sup>ハ梶原源太<sup>略</sup> 生月磨墨ニ乗り連テ、引ツ駆ケ引ツ駆ケゾ<sup>起</sup> 出デ来ル<sup>略</sup> (以下略) (「下巻」55 丁ウ-56 丁オ)</p>
<p>◇『日本小文典』における「起結転略ノ用例」</p> <p>起結転略ノ謂、前ニ挙ゲタルガ如クナレ共、初学ノ覚リ易カラン為、短キ文ヲ下ニ挙ゲテ、其ノ例ヲ知ラシム、</p> <p>水<sup>起</sup>ノ多ク蒸騰シ<sup>転</sup> テ、太陽ノ光ニ映ズル<sup>結ビナガラ転ズ</sup> 時<sup>起</sup>ハ虹ト為ル<sup>結</sup> 虹ニ<sup>起</sup>ハ其ノ色<sup>起</sup> 七アリ<sup>結</sup> 上<sup>起</sup>ハ赤色ニシ<sup>転</sup> テ、次ヲ柑色トス<sup>結</sup> 黄色<sup>起</sup> 之ニ次ギ<sup>転</sup> 緑色<sup>起</sup> 又之ニ次グ<sup>結</sup> 次<sup>起</sup>ハ青色<sup>略</sup> 次<sup>起</sup>ハ紺色<sup>略</sup> 次<sup>起</sup>ハ紫色ナリ<sup>結</sup></p> <p>(「卷之下」22 丁ウ-23 丁オ)</p>

これは、「起結転略」という文法事項の知識を説明する以前に、文章そのものの解釈に終始してしまうことに対する改善案の一例として位置づけることができる。

このようにまずは読んで文法的な知識を理解させることを中心とした文法教授は、その内容を学習者にとって分かりやすくするために、説明語句の簡略化を行ったり、例文そのものと差し替えなどの工夫が行われている。

しかし、この方法には元々のテキストに示されている以上の文法の知識を教授者にも学習者にも提示することができないという点を問題点として挙げるができる。

## 2-2-2. 教授用参考書の活用による発展的な知識の提示について

そうした問題点を払拭するために行われるようになったのが、いわゆる教授用参考書の存在を心当てにしながら行われる指導である。

学習者に示される「教科書」とは別に本文内容を補完する参考書に基づいて指導が行われるようになるのである。

授業を想定した場合、ただ単に教科書本文を読んで、そこに書かれている内容のみを理解させるというのではなく、教科書の記述をきっかけとして、教師が仲立ちとなり、そこから発展的に様々な知識を学習者に提供することを可能とするのである。単に読む・暗記・暗誦するという立場からすると著しい進歩をはたしたと捉えてもよいであろう。

その代表的なものが大槻文彦『広日本文典別記』（以下『別記』とする）である。ここでは、『別記』の内容、おもにどのような情報を補足して学習者に示すことが求められていたのかという点について考察を加え、『別記』の存在が「知識」重視の文法教授のあり方にどのような影響を与えたのかということについて論じることとする。

### 【大槻文彦『広日本文典別記』の内容分析】

まずは大槻によって『別記』が編纂された意図についておさえておく。「例言」に次のようにある。

この別記は、題号のごとく、別に、広日本文典として刊行せるがある、その附録別記なり。されば、この別記は、広日本文典ありての上の用のものなれば、この別記を覽む者は、広日本文典を覽ての上なるべきも、いふに及ばず。(中略)

此の別記は、本書（広日本文典）に説ける節々に就きて、別に、註釈、敷衍、参考、考証、弁解、持論、駁論、等あるを記したるものなり。これらは、初は、本書の毎節の註脚中に附載したりしに、余論、議論、などの、攙入してあらむは、本書の行文に、断続を生じて、通篇大旨の一貫に妨げあらむと、刊行に臨みて、俄に思ひつきて、凡そ、事の、枝葉に涉れり、と思ひなざるゝ限りは、一々引きのぞきて、此の別記に一括したるなり。(カッコは引用者) (「例言」 p.1)

『広日本文典別記』の内容は、『広日本文典』をすべて理解した上で読まれるものと位置づけられていることから明らかなように、『広日本文典』において自身の構築

した文法体系の背景理論・根拠等を補足するものとなっている。より深く学びたい学習者にとって発展的に読まれるべき内容になっていると言い換えてもよい。『語法指南』などでは、そうした補足的・発展的な内容は本文中にそのまま挿入されていたわけであるが、それでは本文の流れに断続が生じるため、すべて別冊にまとめることにしたのだという。そしてそのような補足的・内容は大きく分けて、「註釈」「敷衍」「参考」「考証」「弁解」「持論」「駁論」の七つになる。『別記』における具体的な記述と照らし合わせてまとめるとそれぞれ以下のように説明することができる。

#### ① 註釈

コヽニイヘル言語ハ「ことば」トモ、「げんぎょ」トモ訓ムベク、其意モ泛ク、  
単語 (Word) トモ、説話 (Speech) トモ、国語 (Language) トモ解シテ可ナリ。  
後ニイフ国語モ、「くにことば」トモ「こくご」トモ訓ムベシ。(p. 1)

コヽニイヘル「単語」ハ、英語ノWordニ当ル、「言」ノ一字ニテ、「こと」トノミ  
訓マバ、正ニ当ラムカ、然レドモ、今ハ、姑ク単語トセリ。(p.21)

後撰ノ歌ハ、障ハルコトアリテ、正月ノ子ノ日セザリシニ因リテ、花ヲダニ見ム、  
早く咲ケカシ、ノ意ノ歌ナリ。蜻蛉日記ノ歌ハ、「尋常ナラバ、憂キヲモ知り、  
身ヲモ捨テタル人コソ、山路ニ深く思ヒ入ラメ、今ハ、然モアラヌニ山路ニ深く  
入ルコトヨ」ト旅ノ物淋シク心細キ情ヲイヘルナリ。(p.37)

古今ノ、二ノ歌ハ「春気ハ、一面ナルモノナレバ、至レル里、至ラヌ里ハ、アル  
マジキニ、ドウシテ、花ノ咲ケル所、咲カヌ所ノ、アルコトヤラ」ノ意ナリ。新  
古今、一ノ歌ハ「散リテモ、散ラデモ、誰レ訪ヒ尋ヌル人モナキ古里ノ、閑寂ノ  
涙モ露ケキ花ニ、タマタマ訪フモノハ、憂キ春風ゾ」トナリ。(p.38)

「註釈」とは、本文で用いられている術語の読み方や引用されている古文・古歌の解釈などが施されている部分である。中根の文典に対する『考証』もそうであったように、本文で用いられている言葉についての理解が不十分であると、説明される文法の理解もおぼ

つかないものとなってしまう。そうした弊害をさけ、本文を読んでその内容そのものの理解を促進するための補助としての「註釈」は付されている。

## ② 敷衍

西洋ノ代名詞ハ、前ニモイヘルガ如ク、男女中性、単複数、格、等ヲ表ハサムガ為ニ、其語形ヲ変ジ、随テ、之ニ応ズル動詞モ、共ニ、同一ニ変ズルコトモアルガ故ニ、独立ニ説ケドモ、我が代名詞ニハ、夫等ノ事絶エテ無ク、且、「が」の「に」を」等ヲ履ム用法等モ、全ク常ノ名詞ト異ナラズ、サレバ、唯、名詞中ニテ、一種、名詞ノ代理トナル語ト見テ可ナリ。(pp.25-26)

動詞ノ動ノ字ヲ、或ハ、人偏ヲ添ヘテ、働ト記スモノアレド、俗字ナルノミナラズ、動作ノ動ノ字ヲ用キテ、事足レバ人偏ハ不要ナリ。(p.27)

本書ノ諸例ヲ、口語ニ写セバ、「あつても」過ぎても」難くても」惜しくても」居つても」更けても」折れても」ナドノ意トナル。(p.82)

今世ノ口語ニアリテハ、「かゝり」むすび」ノ事、滅ビテ痕ナク、(第一活用モ滅ビテ)スベテ、第二活用ヲ以テ、唯一ノ結法トス。「かゝり」ノ「の」なむ」や」ハ全ク滅ビ、「ぞ」か」ハ、語末ニ用キラルハノミ、「こそ」ハ存スレドモ、結法ニ関セズ、「女でこそあれ、武士の妻」かはいけりやこそ、神田から通へ」ナドハ、古口調ヲ遺誦スルノミ。(p.122)

「敷衍」とは、本文中に用いられている語句や説明内容につき、易しく言い直したり発展的に内容を詳しく補足したりする部分である。

## ③ 参考

国語ニ就キテ、単語ノ種類ヲ別チタルハ、富士谷成章氏ノ「あゆひ抄」「かざし抄」ニ始マレリ、其別ハ、名 (名詞)、挿頭 (副詞其他、文句ノ首ニ用キル語)、装

(動詞、形容詞)、<sup>アユヒ</sup>脚結 (弓爾乎波、助動詞、感動詞等)、ノ四種ナリ。然レドモ此学ヲ伝フル者、今ハ絶エタルガ如シ。(p. 21)

西洋ニテハ、数詞ヲ独立ニ立ツル國モアリ。英文典ノ如キハ、形容詞ノ中ニ入ル。而シテ、彼ニハ、順序数詞トイウモノアリテ、其語形ヲ変ジナドシテ、「第一ノ」二番ノ」三号ノ」四ツ目ノ」ナドノ意ヲ成ス。或ル国語文典ニハ、彼ニ模倣シテ、順序数詞ヲ立テタルモアレド、順序ノ意ハ、添ヘタル「第」番」号」目」等ニアリテ。数詞ニハ与カラズ。(p.27)

<sup>シヤウ</sup>将然、<sup>セツダン</sup>連体、<sup>セツダン</sup>截断、連用、已然、希求ハ、義門師ノ創唱ナリ。終止ハ、黒川真頼大人ノ改称ナリ、未然、続詞、断止、続言、已然ハ、堀秀成大人ノ命名ナリ。直説法、命令法ハ、洋文典ノ訳語ニ出ヅ。不定法、中止法、名詞法ハ、此篇ノ新設目ナリ。(不定法ハ、洋文典ノ訳語ニイフモノト異ナリ。)(p.35)

「修飾ス」トイフハ、英語ニ、To modify.トイフ。「更ニ、別様ノ意味ヲ附加スル」義ナリ。(p.69)

「参考」とは、本文内容に対して他者がすでに行っている説明や意見などの関連事項を取り上げ、それとの関連において自身の説明内容を補強する部分である。洋学系文法研究・国学系文法研究、ともにバランスよく視野に入れながら自らの文法論を構築していることが分かる。

#### ④ 考証

古事記、上ニ「<sup>ネコジニコジテ</sup>根許士爾許士而」(書紀ニ「<sup>ネコジ</sup>掘」景行天皇卷ニ「<sup>コジトリ</sup>拔」)万葉集、八ニ「<sup>コソノハル</sup>去年春、<sup>イコジテウエシ</sup>伊許自而植之」ナドアル<sup>ネコジ</sup>許士ヲ契沖師ノ歌ニハ、「うれしくぞ、かれても梅を、うゑおきし、なきに根こさば、今年ましや」ト詠ミテ、四段活用トシ、「詞八衢」ニハ、中二段活用ト思ハルレド、「こずる」こずれ」ノ例ナケレバトテ、除ケリ。或ハ、<sup>ネオコシ</sup>根起ノ約ナリトイフ説モアリ、疑問ノ活用ナレバ加ヘズ。(俗ニ「こじる」トイウ動詞ハ、良行四段活用ナリ。)(pp.29-30)



「おはす」ノ四段活用ナルベキ例ハ、山口栞、上ニ、諸書ヲ引ケルヲ挙ゲム。大和物語ニ「下野の國、云々、おはさず」、宇津保物語、蔵開ニ「彈正宮も、云々、これも、おはせ、とのみあめれど」、落久保物語ニ「又、おはせ、と引きせむれば」、蜻蛉日記ニ「小一族の大將、云々、おはせとて」、枕草子ニ「又、屋かたといふものにぞおはす」、大鏡ノ序ニ「そこにおはせるは、云々」(命令法ナルハ、下二段、又ハ、佐変ニ「よ」ヲ添ヘヌ古格ナリトモ、イハルベケレド、他ニ争ハレヌモアリ) (pp.33-34)

基俊集ニ「家苞<sup>イヘト</sup>に、さのみな折りそ、桜花、山の思はむ、事もやさしと。」永長二年、東塔、東谷歌合ニ、「秋深み、夜風烈しと、宜<sup>ウベ</sup>しこそ、四方の里人、衣打つなれ。」源平盛衰記(祇王祇女伝)ニ、「祇王ニも劣らず、歌の音のよさよ、いしといしと(美)と嘆められたり。」(中略)ナドハ、既ニ乱レタル頃ノ歌文ノ瑕瑾ナレバ、採ルベキニアラズ。(pp.46-47)

「考証」は、本文中で説明されている言葉の用例などが、過去の文献の中にどのように用いられているのかを具体的に提示し、その用法が確かなことを実証的に説明する部分となっている。

## ⑤ 弁解

単語ニ、名詞、動詞、八品詞ナド、詞ノ字ヲ当ツルハ妥当ナラズ。体言、用言、ナドイフ言ノ字、正当ナルガ如シ。然レドモ、今ハ、姑ク、改メズ。(p.22)

自動トハ、自ラ動作スル意ナレド、他動トハ、動作ノ他ヲ処分スルナレバ、動他トイフベキモノ、如シ。然レドモ、今ハ、慣用ノ称ニ拠ル。(p.28)

動詞ノ活用ハ、天然ニ、其動詞ニ具スルモノニテ、活用ノ状コソ、互ニ異ナレ。各自ニ、正シク、法ヲ具シテ、用ヲ欠クコトナケレバ、同趣ニ活用スル語少シトテ、之ヲ変格ト名付クベキ理ナケレドモ、俗諺ニ所謂、多勢ニ無勢ニテ、変ト見

ラレ、畸形ト見ラルハモ、セムカタナキカ。然レドモ、正ノ反ハ、不正ナリテ、  
穩当ナラズ、常格、変格、ナドイフベキガ如シ、然レドモ、今ハ、姑ク慣用ノ称  
ニ従フ。(P.29)

「弁解」は、本文中の内容が自身の考えと異なっている場合など、どうしてそのような記述になっているのかについて、いわば申し開きを行っている部分である。前章でも確認したところではあるが、『広日本文典』において大槻は独自の見解から打ち出された学説を提示するというのをというよりも当時における「慣用」を優先しようとしていた形跡が見られる。その具体的な反映がこの「弁解」における記述であると捉えることができる。

## ⑥ 持論

衆語ヲ、先ヅ、体言、用言、助辞ト大別スルコト、悪シトニハアラネド、此ノ概  
別ニテ、能事了ルベキニアラズ、必ズ復タ、其ノ下ニ、小別（八品詞）ヲ立テ、  
更ニ詳説セズハアルベカラズ。(p.22)

世ノ文典中ニ、仮名遣ノ誤リ易キ語ヲ、アルカギリ列举シタルモノアレド、文典  
ノ体裁ヲ失ヘリ、是等モ、スベテ、辞書、或ハ、綴字書ニ挙グベキナリ。(p.13)

「これ」それ」等ノ語ヲ代名詞トシ、事物、地位、方向、等ニ別チ、又、近、中、  
遠、不定、等ノ称ヲ付シ、スベテ、斯ク類別次第シタルハ、此書ノ創意ナリ、当  
レリヤ。(p.25)

或ル雑誌ニ「政府ノ命令ニ従ヒ、其墳墓ヲ他ニ移スコトナクシテ」トイフ文アリ  
キ、此ノ文ニテハ、命令ハ、「差シ置ケ」トアリニシヤ「移セ」トアリニシヤ、  
解スベカラズ、「移セ」トアリシナラバ、「命令ニ従ハズ」トカ、「命令ニ背キ」  
トカスベク、「差シ置ケ」トアリシナラバ、顛倒シテ「其墳墓ヲ他ニ移スコト勿  
レ、トノ命令ニ従ハズシテ」ナドスベキカ。国文ニハ、斯ル文脈、屢、出デ来テ、  
常ニ困却スルコト、独り中止法ノミナラズ、約定書ナドニハ、痛心ニ堪ヘヌナリ、  
是レ、畢竟ズルニ文法ノ学、未ダ幼稚ナルナリ、世ノ文法家、潜心ニ推敲考究ス

ベキナリ。(pp.37-38)

又、従来、五段ノ名称ヲ、直ニ、将然言、連用言、終止言、連体言、已然言、ト呼ベリ。是等ノ事、悪シトニハアラネド、尚、論ズベキコトアリ、先ヅ、其本語ニ、用言トイフ名ヲ付シテ、其活用ニ、将然言、連用言、ナド言ノ字ヲ付スルハ、言中ニ言アルコトトナリテ、甚ダ初学ノ迷ヒヲ惹キ易シ、本書ニ用キタル法ノ字トテモ、適当ナリトハ言ヒ難ケレド、(態ノ字、当ラムトイフコトハ、前ノ第九六節ニ云ヘリ) 尚、迷ヒヲ避クルニ足ラム。(p.45)

凡ソ、此ニ説ケル所相、勢相、使役相ハ、従来ノ語学書ニハ、動詞ノ語尾ノ活用ノ如ク見ラレテ、且「然る詞」然する詞」然せらるゝ詞」然せらるゝ詞」など、「自、他」能、所」本、支」主、従」ヲ平等ニ比肩セシメテ、類別、紛々糾々タリ。(自動詞ニモ、他動詞ニモ、各自ニ能相、所相、使役相ヲ具シテ、類別、判然タルヲ、自動ノ能相ニ、他動ノ所相ヲ対セシムルナド、ワイダメナシ) 今、コレヲ、動詞ヨリ切り放シ、別ニ助動詞ト立テ、第七表ノ如ク、分属次序シタルモ、新案ナリ。(p.57)

互爾乎波ノ用法意義ハ、紛々ノ如シ、学ブ者、其緒ヲ索ムルニ苦シム、今、此ニ、用法ニ因リテ、三類ニ大別セシハ、此書ノ新案ナリ。(p.71)

「持論」は、従来の説に対して自身の考えを優先させた旨について述べられたものである。「新案ナリ」などという言葉で説明されていることが特徴として挙げられる。従来の文法書で言われていることとは異なった説明が行われていることを、なぜそのような説明を行ったのかということも含めて自身の考えを示している。「慣用」を優先しつつもそうしたなかでどうしても受け入れることができないものについては自説を提示していたものと考えられるが、それは「甚ダ初学ノ迷ヒヲ惹キ易シ」や「学ブ者、其緒ヲ索ムルニ苦シム」とあることから、それを学習するものの立場に立って理解しやすいものであったかどうかの一つの判断基準になっていたものと推察される。

## ⑦ 駁論

世ノ文典ヲ見ルニ、仮名ノ字原、発音、音便、其他、全篇スベテ、微細ナル原理ニマデ説キ及ボシタルモノ、往々アリ。然レドモ、文法科ノ目的ハ、誤謬ナク言語ヲ用キテ文章ヲ作ルヲ教フルマデノモノナレバ、此ノ学科ニ於テ、深キ原理ニマデ立入ルハ、無用ノ事ニテ、徒ニ煩ヲ増スモノナルベシ。(p.13)

世ノ文典ニハ、洋語ニ倣ヒテ「父、母」弟、妹」夫、妻」牡牛、牝牛」雄鶏、雌鶏」等ヲ以テ、男性語、女性語ト立テタルモノアリ、妄、極レリト云フベシ。(p.22)

従来ノ語学書ニハ、形状言ノ「深み」茂み」<sup>ニッ</sup>悪げ」嬉しげ」善さ」悪しさ」(体言トナルモノ) ナドノ「み」げ」さ」ヲ、活用トシテ説ケルガ多シ、サレド、是等ハ、一種ノ接尾語ヲ、語根ニ添ヘテ、体言トスルモノニテ、活用ニハアラス。(p.50)

世ノ文典ニ、所相ノ「らる」使役相ノ「さす」ノ列ニ「せ、らる」せ、さす」ヲ挙ゲタルアリ、此ノ「せ」ハ、佐行変格ノ「す」(為) トイフ独立動詞ノ第四活用ナリ、コレヲシモ挙グベクバ、「得らる」歴らる」得さす」歴さす」ヲモ挙ゲズハアルベカラジ、要ラヌコトナリ。(p.57)

「駁論」は従来の説に対して反論を加え、自身の説の正当性を補強するための説明が行われている部分である。

以上『別記』に示されている内容は、『広日本文典』の本文には書かれていない補足的・発展的な内容であるが、その具体的な内容は大概自身が自らの文法論を構築するために参考にした背景知識であったり、大概自身の言語観・文法観に基づく主張であったりするのである。明治初期の文法教科書のように、本文の内容をそのまま読んで覚えさせるのみといった指導ではなく、本文に書かれていない内容を学習者の理解程度にあわせて発展的に提示することが可能となったのである。

教えられるべき内容は、それがそもそも学習者の理解程度を越えていたら教授そのものが成り立たない。逆に、簡単すぎても学習が深まらない。学習者の理解程度を考慮しながら

ら、状況に応じて知識程度の難易度を上げ、学習者の文法に対する一層の理解を深めていく（知的好奇心を喚起する）というやり方が求められることになるが、文法の知識教授においては、『別記』の存在が文法的知識の階層化を促し、文法を教える教師は学習者に対して自らの裁量に応じて文法的な知識を学習者に与えることのできる存在として定位することになる<sup>6</sup>。文法的な知識を「与える」存在としての教師と「与えられる」ことによつて知的好奇心を喚起され文法的な知識を得たいと動機づけられる学習者の関係がここに成立する。

ただしこうした教授のあり方についてもやはり問題点がないわけではない。

この『広日本文典』によつて行われようとした（そして実際に行われたと推測できる）文法教育は、あくまでも教師主導であり、学習者は、教師によつて解説される文法事項を受動的に享受するというスタイルを取らざるを得ない。教師から説明される文法事項が、規範視されてしまい、学習者はそれを「正しい」ものとして学ばざるを得ないということになる。学習者の活動、あるいは言語意識というものが、大槻の提示した文法の教授法に考慮されているとは言い難い。

大槻は、自身の文法論を示すに際して、実際の教授にあたって重要な文法事項とそうでない文法事項といったように、それまですべて並列に扱われてきた文法事項に対して教授上の軽重を設定する。また『別記』という「解説書」を示すことにより、文法を教授する教師の補助を行った。しかし、この『広日本文典』を用いた文法教育で実現されるのは、教師が自身の有する文法知識を学習者に与えるという教師中心型の授業である。

この問題点に対して、学習者の能力段階を考慮しつつ、その活動をも加味した文法教科書がその後編纂されるようになる。

### 2-2-3. 学習者による能動的活動を採り入れた知識教授のあり方について

前項で論じてきたように、明治 30 年代の文法教育においては、実際の授業というものが想定され、そこでどのように文法の知識教授を行うべきかが考えられ、それに合わせた教育内容の提示が行われようとしていた。「単に知識を示す」といったやり方ではなく、大槻文彦『広日本文典』などでは実際に教師が教えるべき内容上のポイントを示し、教師はそれに基づきながら、また「解説書」としての機能をも果たす『別記』を用いて「文法」の授業実践を行うことが可能となったのである（文法知の階層化）。ただし、そこで行わ

れるようになったのは、あくまでも「教師主導型」の文法教育である。大槻文彦『広日本文典』編纂以降（明治30年代の文法教育においては）、学習者の活動あるいは言語意識というものをどのように実際の授業に組み込むかという点に焦点が当てられ、文法教科書が編纂されることとなる。その端的な表れが「練習問題の設定」ということになる。ここでは、明治30年代以降の文法教科書のうち、いちはやく練習問題を取り入れながら当時の文法教育に大きな影響を与えたとして評価されている三土忠造『中等国文典』（明治31）の検討を中心にして、文法の知識教授に「練習問題」が設定されたことの意義について論じることとする。ただ単に知識を受容するのではなく、学習者が能動的に知識を獲得できるような仕組みを授業の中に位置づけるという点に「練習問題」が設定された意味がある。

### 【三土忠造『中等国文典』について】

我が国の文法教育史において、学習者の活動というものを視野に入れつつ編纂された最初の文典として評価されているのが、三土忠造『中等国文典』である。この文典は、明治31年に初版が出版されたが、翌年には第9版まで版を重ね、34年には20版に及び、全国の小中学校で広く用いられたとされている。

三土忠造『中等国文典』は、「学術的記述書と教科書との別」（「緒言」p.1）が明確に試みられたものであり、学習者の能力を視野に入れて編纂された文法教科書として我が国の文法教育史に位置づけることが出来る。三土自身、品詞の分類にあたって「広く之を使用せむ人の便を謀り、多くは旧に因りて変更せざる事とせり。」（「例言」p.3）とし、従来の文法教育における教育内容を踏襲しつつ自身の文法教科書を編纂したと述べている。

福井久蔵（1934）は、この文典に対して次のような評価を与えている。

従来国文典の教科書として最も成功した一つは、三土忠造氏の中等国文典に若くは無からう。（略）蓋し著者はよく教科書の性質を解し、編纂の順序を考へ材料の多寡を計り、文法上普通の事項を教育的に配列したれば、世に歓迎せられたのも尤もなことである。<sup>7</sup>

また、井上敏夫（1958）も次のように評価する。

（『中等国文典』は）単なる学説の羅列的説明でなく、学習指導に関する配慮が行き届いており、従来の暗誦主義を排し、帰納的方法を採用するとか、練習問題に力を注ぐなど、ここに示された指導上の工夫点は、その後の文法教科書編集上の一典型をなすにいたった。（カッコは引用者）<sup>8</sup>

三土忠造『中等国文典』は「教科書として最も成功した一つ」「文法教科書編纂城の一典型」とあるように明治期に編纂された教科書として高い評価を得ている。内容構成上の工夫や後に取り上げる練習問題の設定など、指導上の工夫が随所に見られる点はその要因として挙げられるが、説明される内容そのものにも次のような特徴が見られる。

三土の編纂した『中等国文典』と大槻の『中等教育日本文典』とを比較してみると、品詞分類に関しては、名称が異なる点と代名詞を立てるかどうかという問題を除けば、その提示順序がほぼ一致する<sup>9)</sup>。

【表 2-3】大槻文彦『中等日本文法』および三土忠造『中等国文典』の品詞分類表

大槻文彦『中等教育日本文典』	三土忠造『中等国文典』
名詞	名詞
	代名詞
動詞	動詞
形容詞	形容詞
助動詞	助動詞
副詞	副詞
接続詞	接続詞
互爾乎波	助詞
感動詞	感動詞

文法の指導内容の一定型を示したのが大槻文彦なら、その文法学説をふまえて内容を整え、それをどのように提示し学習者の理解を促進するのかといった点に関わる指導方法の一典型を示したのが三土忠造『中等国文典』ということになる<sup>10)</sup>。そしてここで取られた教科書としての体裁を整える工夫が、文法教授において学習者の能動性を保障することにつながったのである。それではその工夫とはどのようなものがあったのか。ここでは以下の二つを指摘しておきたい。

### ① 内容配列の工夫

一つ目は、三土の文典における内容配列上の工夫である。

従来の文典の内容構成は、まず、「文字・音韻論」をはじめに説き、次に「語（品詞）論」「文（文章）論」を説き及ぶのが一般的な構成となっていたが、『中等国文典』は、「文字・音韻論」を除き、「語論」「文論」のみでその内容を構成している。そして、上巻か

ら中巻・下巻へと移るに従い、内容の難易度が増すように構成されている。上巻では主に品詞についての概略的な説明がなされるのみである。たとえば、代名詞については

我 汝 それ これ ここ かしこ 等ノ語ハ人、物、場所等ヲ指セルモノニシ  
テ名詞ニ代ヘテ用フル語ナリ。故ニ**代名詞**ト云フ (「上巻」 p.2)

とあるように、その定義付けを行い、その種類として人代名詞と指示代名詞の二種があるという指摘にとどまる。そして、中巻では代名詞についての理解を更に深めるために、上巻で指摘にとどまっていた人代名詞と指示代名詞の分類を詳細に行っている。中巻では、代名詞の種類他に、特に動詞の活用と助動詞の意義について重点的に説明がなされている。そして、下巻では、動詞と助動詞の接続について重点的に説明を行い、その後、文章篇で構文的な説明をおこなっている。

なお、三土は自らの文典を編纂するにあたって「世に称して教科書といふものゝ中には、学術的記述書に属すべきものゝみぞ多かる。殊に文法の如きは、いまだ不幸にして一部の教科書あるを見ざるなり。」(「例言」 p.1) と述べ、「学術的記述書」と「教科書」との区別をはっきりとさせて文典を編纂すべきであるとの主張を行う。

その主張によると、「学術的記述書」は、記述すべき材料の性質によって、その記述の順序や組織が考えられなければならないが、「教科書」はそれとはまったく異なった基準によって組織されなければならないとしている。その基準とは、三土の言に従うのであれば、「生徒の読化力」である。すなわち、生徒の理解程度に従いつつ、教科書というものは組織されるべきであるとするのである。この「学術的記述書」と「教科書」の組織を図示すると、以下ようになる。

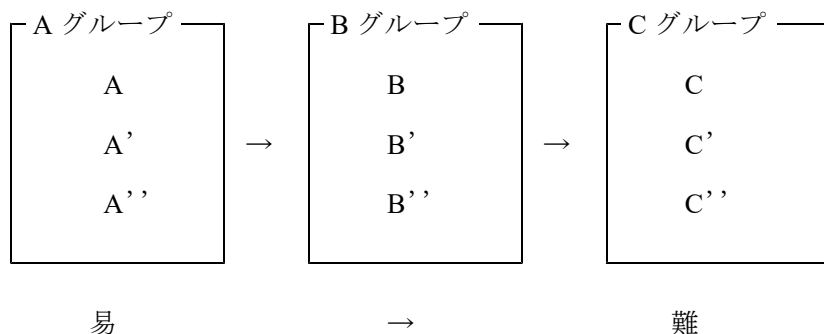
**【表 2-4】「学術的記述書」と「教科書」との構成比較**

ア. 学術的記述書 (※ A～E に至るほど高度な理解能力を有する)

名詞 A B C D E	動詞 A' B' C' D' E'	形容詞 A'' B'' C'' D'' E''	. . . . .
-----------------------	----------------------------	----------------------------------	-----------



## イ. 教科書



三土は、上の図イのように、難易度の低いものから高いものへ順に文法的知識を配列することによって、自らの文典を学習者に示すに足る「教科書」としての性質を兼ね備えさせようとした。これは、これまでの文典が教科書としての用を為していなかったという認識から生じた考えであり、上記「中等学科教授法研究会」の主張とも共通する。そして、「緒言」にあるように「生徒の読化力によりて其順序組織を工夫」(p.1)して編纂されたものが教科書の要をなすことができるとしているのである。『中等国文典』は、実際に教鞭を執る立場から文法教育について考え、文法教育に適した文典を編纂したと言えるが、これはまさに「教師教授の妙用」を十分に反映させた教科書であったといえる。このような実際の教育現場を重視した考え方は、現在では一般的に為されているが、当時としては卓見であった。

### ② 「練習問題」の設定

そして2点目が「練習問題」設定である。

単に教師が解説を行い文法を理解させるというのではなく、学習者自身によって能動的に文法的な知識を獲得させるということが目指されたことになるが、そのような姿勢というものが三土『中等国文典』の練習問題にも反映されている。

それを検討するにあたって、『中等国文典』においてどんな種類の「練習問題」がどのような順序・割合で配置されているのかについて確認しておく。

文法教科書において設定される練習問題の種類については、山田孝雄『中等文法教科書別記』(明治41)に以下のような分類が行われている。

文法教授練習上に使用せらるゝ方法は、大抵左の如し

- 一、説明せしむること、こはある文例を出して之をその智識によりて説明せしむるなり。文中に於ける語と語との関係の如きものはこの方法によりて練習するをうべし。

文の組織の如きも亦この種の方法にて練習するをうるなり。

二、抽出せしむること、こは文中より所要の部分抽出せしむるなり。これ単純なりといへども基本的の練習として欠くべからず。

三、添加せしむること、原文に更に任意の要素を附せしむることにして例へば、助詞又は用詞の語尾を添加せしむること。これらは語と語との連続上の法則を熟知せしむるに必要にして、従来多く欠けたる練習方法なり。

四、交換せしむること、こは文の種類、組織、又は語の意義を返還せしむること。たとへば、複文を分解して単文になさしむること、感動の文を叙述の文に改むること、働掛けを受身に改むることの如き練習をなさしむることこれ亦必要なる方法なり。又話語を文語に翻訳せしむることもこの方法の一種なり。

五、正誤せしむること、こは誤り易き文を出してその誤を訂正せしむ。この際にあたりては生徒の観念の不十分なりと見ゆる際にはその理由をも共に述べしむべきなり。

以上の五方法を交互に用ゐてはじめて練習の目的を達すべきなり。但その事項の性質によりてその練習の方法の用ゐらるべき区域に限あり。

(「例言」 pp.7-8)

ここで山田が提示している練習問題を参考にして類型をまとめると次のようになる。

#### 【表 2-5】 文法教科書における練習問題の類型

- |  |
|--|
| <p>①「説明」…ある文例に基づいて、そこで用いられている文法の知識を説明させるもの。</p> <p>②「抽出」…文から当該の文法則に関連する語や語句等を抜き出して指摘させるもの。</p> <p>③「添加」…もともとある文に学習した文法の知識に基づいて任意の要素を付け加えさせるもの（語尾の添加など）。</p> <p>④「転換」…文の種類や意義を変換させるもの（複文を単文に、感動文を叙述文に、文語を口語に書き換えるなど）</p> <p>⑤「正誤」…書き誤りを含む文を提示し、どこが誤っているかを指摘させるとともにその理由について答えさせているもの</p> |
|--|

現在に至るまでの文法教科書のなかで設定されてきた練習問題に当てはめて考えてみると、それらは山田がここで設定しているタイプのいずれかに網羅的に組み込まれることがわかる。そこで、このタイプを用いて三土『中等国文典』に付されていた練習問題の検討を行う。

以下の表は『中等国文典』に設けられている練習問題とその種類ごとにどのように現れているかを上・中・下巻ごとにまとめたものである。

【表 2-6】三土忠造『中等国文典』における練習問題の類型分布

	① 説明	② 抽出	③ 添加	④ 変換	⑤ 正誤
上巻	9	10	1	1	1
中巻	9	0	1	2	9
下巻	4	2	1	2	4

それぞれのタイプの「練習問題」が具体的にはどのように示されていたのかという点についても以下にあわせて示しておく。

① 説明

次ノ諸文章中ニアル代名詞ヲ指摘シ、且、之ヲ分類セヨ。

- 一、 余は君を兄上と仰がむ、君は余を弟とも見給へ。
- 二、 彼は如何なる人ぞ。
- 三、 机の上に読本をおきたりと思ふにこゝかしこ尋ぬれども見えず。
- 四、 そこにあるのは誰の帽子なるか。
- 五、 これとそれと能く似たり。
- 六、 こゝなる門は誰が門。
- 七、 かしこに見ゆるは何の光ぞ。あれは電気灯の光なり。
- 八、 これは誰の落としゝ金ならん。

(「上巻」 pp.3-4)

次ノ諸動詞ノ活用ヲ示セ。

似る 持つ 中つ 鑄る 瘦す 亡ぶ  
 寝ぬ 洩る 浮ぶ 耻づ 隠る 見ゆ  
 見る 解く 強ふ 恋ふ 煮る

(「上巻」 pp.11-12)

② 抽出

次ノ文章中ニアル副詞ヲ指摘セヨ。

- 一、 賢き人必長命すとも限らず。
- 二、 尚暫く待ち給へ。
- 三、 屢戒められても尚改めざる者あり。
- 四、 夙に起き夜に寝ね能く勉強せば賢き人となるべし。
- 五、 馬は人を乗せて早く走り、牛は車を引きて遅く歩む。
- 六、 能く遊び、又能く学ぶべし。
- 七、 久しく見ざりしが、格別変りたることもなし。
- 八、 唯泣くより外の事ぞなき。

(「上巻」 pp.38-39)

③ 添加

左ノ諸文章ニ就キテ、省略セラレタル名詞ヲ補へ。

- 一、 信州にて煙を噴くは浅間山なり。
- 二、 父母に孝養を尽すは子たる者の務なり。
- 三、 能く君を諫むるは忠臣なり。
- 四、 遙に見ゆるは雲か山か將た雪か。
- 五、 規律を守は良卒なり。
- 六、 逢ふは嬉し別るゝは悲し。
- 七、 朧ながらも星影に見ゆるは確かに定遠号。

(「中巻」 p.22)

④ 変換

左ノ口語ヲ正シキ文章語ニ改メヨ。

- 一、 日が長くなりて、夜が早く明ける。
- 二、 暴食すれば却つて痩せる。
- 三、 此処に沢山の本がある。
- 四、 二人ながら毎日よく勉強する。
- 五、 先生は毎日善き事を教へる。
- 六、 正直な商人は却つて多くの利を得る。
- 七、 教師は説明する。生徒は筆記する。

(「中巻」 pp.27-28)

⑤ 正誤

次ナル諸文章ニツキテ誤謬ヲ正セ。

- 一、 たとへ見らるれども、見ざるべし。
- 二、 惜しくとも、忍びて捨つるなり。
- 三、 たとひ命は捨つるとも、君のためには惜しからず。
- 四、 心此にあらざれば、見れども見ぬじ。

- 五、 忠義の狗となるとも、乱離の人とならず。
- 六、 如何に尋ねるとも、見当らず。
- 七、 雨は降るとも、風は吹かず。
- 八、 秋は来るとも、暑去らじ。

(「下巻」 p.22)

文法教授におけるこうした「練習問題」の設定は、習得した知識を実際に自分で確かめる機会（場面）を教室のなかに現出させ、学習者の言語運用能力の向上に資するように展開しようとしていた点にその意義を認めることができる。

ただし、問題点としては、こうした練習問題の設定が、学習者を一義的な「正しい」（知識）へと誘導することになってはいなかったかどうかという点が挙げられる。

系統的に知識を与えようとする、そういう姿勢に変わりはないということから、それまでの文法教授（直接教授）が抱えていた問題点をそのまま引き継いでしまっていた可能性がある。

#### 2-2-4. 知識的な教授の進展によってもたされたもの

最後に、あらためて「文法」教授における「知識」重視のにおける指導方法の変遷をまとめると。

初期の知識教授は文典の中で説明されている内容おしなべて暗誦しながら理解することが求められていた。それに対して次第に知識が整序化され、ただ単に知識を教え込むのではなく学習者の文法に対する学習動機を高め、学習活動を活発にするための手立てが次第に見られるという形で変遷を辿ったということを指摘することができる。

ただしここで留意すべきは、文法の知識教授的なスタンスというのは「無味乾燥で構わない」と位置づけられていた様子が見て取れる点である。大槻文彦は『広日本文典別記』のなかで次のように述べている。

文体文格などいひ、趣味巧緻などいふ事、文法科には与からず、乾燥なりとて、語格だに正しくば、趣意は解くべく、絢爛なりとて、破格あらむには、解せられじ、語格より言へば、作体は度外なるべし。(p.4)

しかし、その後の知識重視の文法教授においては「無味乾燥」に留まることなく、知識を能動的に学習者に知らしめるための教授の模索が始まる。高津鉄三郎（明治 36）は次

のように述べている。

さて、文法は普通教育の諸学科中にて最も無味乾燥なる学科なり。故に教授する際には殊に注意して、生徒に、これが講究の興味を感ぜしめざるべからず。かくの如くせむには、教授の際に文法上の諸規則を演繹的にのみ説明せずして、なるべく実例により、帰納的に規則を知らしむべし。また初めは講読若くは作文の際に国語には活く詞、活かぬ詞、独立の詞、附属の辞等の大別があることより、動詞、形容詞、副詞、名詞、代名詞、接続詞、感動詞等の別あることなどを知らしめ、然る後、生徒に簡単なる教科書あるいは参考書を持たしめて、順序正しく詳に講習せしむべし。<sup>\*11</sup>

本節で検討を行った三土忠造『中等国文典』における「練習問題」の導入による文法教授における知識重視の指導の模索は、結局のところどのようにすれば専門的な内容を初学の学習者に理解しやすく、しかも意味ある形で提示して学習活動を成り立たせることができるのかということ巡っての取り組みの跡であると捉えることができる。

そしてそのような学習者重視の視点が、単に知識を与えるという教授目的のみならず作文や講読などの表現力・理解力の育成と結びつけられて論じられるようになるのは自然の趨勢である。

要するに、文法の講習は講読作文と相待て、始めて完成すべきものなれば決して文法を文法として単独にのみ之を教授すべからず。<sup>\*12</sup>

当時の文法教授において、すでに知識重視の文法教授は独立したものとして一方的に教えられるべきものではなく、学習者の表現活動・理解活動との相関において教授されるべきであるといった考え方が見出されていたという点は、その後の文法教育のあり方を検討するにあたって留意しておくべき点であろう。

### 2-3. 「実用」的な側面を重視した文法教授の検討①（作文領域との関連）

前節では文法教育における「知識」的な側面を重視した文法教授の系譜についてまとめ、文法的な知識の提示がどのように意識されながら文法教科書としてどのように整備されようとしてきたのかという点に注目し、その推移を確認した。

本節ではそれに対して文法教育における「実用」的な側面を重視した教授がどのように行われようとしていたのかについて検討を行う。

#### 2-3-1. 明治期における作文教授と「文法」との関連について

まずは作文教授との関連である。

明治初期の作文教授について、野地潤家（1971）は以下の三系統の存在を指摘している。

- ア 寺子屋での往来物の系統を引く教科書により、日常必要な手紙文や証文、届出、送り状など日常文・公用文の書式を学ばせる。（日用文・実用文系統）
- イ 武家学校での漢文の系統を引く教科書により、美辞麗句の多い、漢語中心仮名交り文の模範文を読み取らせ、その文体・形式を模倣した応用文を書かせる。（範文模倣系統）
- ウ 文法とのかかわりをもたせつつ、文字から単語、単語から短句、短句から句型練習へという論理的な順序をたどらせて文を作らせる。（論理主義的言語教育系統）

\*13

文法と作文教授とのかかわりについては、ここで野地がまとめたところのウの「論理主義的言語教育系統」のなかで論じられることが一般的になっている。それに関する具体的な指導方法については、明治 16 年に出された若林虎三郎・白井毅『改正教授術』には作文課の教授上の注意が次のように示されている。

- 一、該課（作文課）ヲ授クルニハ文法ノ順序ニ從ヒ易ヨリ難ニ簡ヨリ繁ニ進ムベシ物品ノ順序ヲ以テスベカラズ 例之最初ハ名詞ノミ次ハ名詞ニーノ働詞ヲ加ヘ次ニ名詞ト働詞ニ復詞ヲ加ヘテ授クル如キハ是レ文法上ノ順序ニ從ヒシナリ机ヨリ椅子ニ移リ椅子ヨリ硯箱々々ヨリ筆、墨、紙等ニ進ムハ物品ノ順序ヲ追フナリ
- 二、文法ノ一種ヲ授クルトキハ生徒ヲシテ之ヲ種々ノ物品ニ適用シテ其文法ヲ確知スルニ至ルマデ熟練セシムルヲ要ス 例之此処ニ硯ト筆トアリト云フ一文法ヲ授ケタルトキハ次ニ机ト椅子トヲ示シテ同文法ニテ綴ラシメ又紙ト鉛筆或ハ糸ト針等ヲ示

シテ記セシメ全級生徒ノ同文法ニ熟スルマデ他ノ文法ニ移ルベカラザルガ如シ（カ  
ッコは引用者） （以下略） \*14

『改正教授術』では「易から難」が意識されながら、単語から句や文が組み上がっていき  
くという形での「文法」を作文教授において重視すべきであるという立場を採っている。

ただし、実際の作文教授状況については、西尾実（1952）が自身の経験を振り返りなが  
ら次のようにまとめているように三つの系統はそれぞれ別々に分けられて指導されていた  
わけではなく、複合的に組み合わさった形で展開していたようである。

明治二十九年に小学校に入ったわたくしの記憶をたどってみても、作文といえば、  
まず、祭に人を招く文だとか、病気見舞の文だとか、金子借用証書だとかいう類の文  
章を模範文帳にうつさせ、難しい字の読みかたや意味を教える。つぎの時間には、そ  
の文章と関係のある文題を与え、それに関する条件や事項を問答しあい、それを書く  
に必要な語句を、模範文や読本で習った文の中から思いおこさせて、それを先生が丹  
念に板書し、さらにその文章の組み立て方まで問答した上で、硯と自作文帳を取り出  
させて、めいめいに書き綴らせ、時間の終わりに提出させたものである。自作文とい  
っても、だいたい、黒板にある語句や項目をつなぎ合わせて書くのだから、時間が足  
りなくて困るというようなことはほとんどなかった。文というものは、時間の終りに  
はきちんとできるもののように思っていた。

先生は、つぎの作文の時間までに、誤字を訂正したり、まずい言いまわしを直したり  
、気に入ったところに朱丸や朱点を施したり、評点をつけたりして返される。読本  
で覚えた言葉を応用したり、まだ習わない漢字や慣用句を使ったり、正しく敬語を使  
ったりしたところには、必ず朱点や朱丸がついている。それだけが楽しみといえば楽  
しみであった。<sup>\*15</sup>

こうした状況に鑑み、本研究で特に注目するのは、範文模倣主義作文教授における「模  
範」から逸脱した文章に対する指導と「文法」との関連である。

明治初期の作文教授の方法・内容について、野地潤家（1971）は次のように述べている。

方法の面では、復文的方法中心の、範文模倣、暗誦など形式重視の作文教育であり、  
内容の面では実学的知識を主とし、生活に役立つ（おとなの社会生活での）実用文が  
重んじられた。<sup>\*16</sup>

野地は、当時の作文教育における一般的な教授法は「範文模倣」「形式重視」であり、  
その内容は、「実用文」（「書簡文」「記事文」）であったと述べている。



このような明治初期における一般的な教授法、すなわち「範文」を学習の初めから学習者に示し、模倣・暗誦させるという教授法に対して、そうした文章規範から逸脱する学習者の文章に対する指導の手立てとして「文法」が積極的に援用されようとした形跡が見られる。

模範文を参照して文章を書くことが求められていたということになると、そこにおいて「文法」が果たす役割というのも、模範とされる文章や言葉遣いに対して正しいか間違っているかということ判断する拠り所としての役割についても検討しなければならない。

そこで本節では明治期における文法と作文との接点について検討するために「書き誤り」に注目し、作文教授への目配りが文法教授の指導内容にどのような影響を与えたのか（目配りをするによって文法の指導内容の規範性がどのように付与されるに至ったのか）という点について考察を加えることとする。

それを論じるにあたっては、まずは明治初期の文法教科書の中で「書き誤り」にどのように対応しようとしていたのかということを確認する。そして、同時代の作文教授書のなかに見られる「書き誤り」の記述がどのようになされていたのかということをおさえた上で、それがその後の文法教科書の内容にどのように影響を与えていくことになるのかを整理することとする。

### 2-3-2. 文法教育における「書き誤り」の布置について

#### ① 明治初期における文法教科書のなかの「書き誤り」の扱いについて

まずは明治初期の文法教科書のなかでの「書き誤り」の対応状況について確認しておく。

田中義廉『小学日本文典』（明治 7）には、文法的な「書き誤り」に関して次のような記述が見られる。

ニテの字を加ふるものあり。即 人ハ目ニテ見ル 耳ニテ聞ク 等の如し。（中略）  
又これを猶略して デ といふことあり。即 人ハ目デ見ル の如し。此体は俗言にして、一般通用のものにあらざれば、務めて避くるを宜しとす。

（巻二 11 丁ウー 12 丁オ）

…漢文の久く伝はりたるより、第一格及び第二格には、此テニヲハを配合せざるもの

あり。殊に、漢文の口気に染みたる輩は、却てテニヲハの無きを以て文格の高きものと思ふに至れり。必竟、格の無きものは、甚しき不文にして、実に我国の文体を失ひたるものと知るべし。此故に、言語、文章に於ては務めて格を配当すべし。

(「卷二」14 丁ウ)

俗言を含んだ文や漢文の影響によって「テニヲハ」を使用せずに書かれた文などを「不文」とし、文章を書く際にはそれらを避けるよう指示が行われている。

文法を指導することによって、当時の文体状況を整備するところまでも見据えた作文力の向上を意識していた点については第1章でも詳しく論じたところである。

ただし、文法的な「書き誤り」については田中『小学日本文典』のなかでは、上記に挙げた程度しか提示がなく、具体的な誤用例に基づいた説明はほとんどされていない。

文体整備が念頭に置かれながらも、特定の語法を誤用として説明するということがそれほど行われていないということになるが、それは「文法が文体を律する」という立場が重視された結果であると考えられる。

文章表現における「書き誤り」は、まずは学習者の実際の文章の中から見出されて指導されることが目指されることになるのである。

## ② 学習者の作文からの「書き誤り」の「発見」

文法と作文との関連を積極的に論じようとし、「書き誤り」について多く言及しようとしているのが、阿保友一郎『文法教授書 初編』(明治15)である。

阿保友一郎は三重県の士族であり、東京師範学校で学んだ後は三重師範学校の教師として活躍したとされている<sup>\*17</sup>。阿保によって明治11年に刊行された『文典初歩』は国学系の文法研究書として評価されており、明治期初期における口語文法研究の一つとして本居春庭『詞八衢』における俗言との対比の影響も指摘されている<sup>\*18</sup>。その一方で国語教育現場との密接な繋がりも指摘されているが<sup>\*19</sup>、ここでは作文教授への志向はあまり感じられない。単に知識を教授することを中心とした文法書になっている。しかし、その4年後に出された『文法教授書 初編』(明治15)はその趣を大きく変えている。

その「自叙」には次のようにある。

予ノ範校ニ在リテ作文ヲ課スルヤ、毎ニ其ノ方法ノ迂ナルニ苦マズバアラズ。何トナ

レバ甲生ニ正セル所乙生ニモ亦之ヲ正シ、昨日正シ、所今日其ノ人ト文トヲ異ニスレバ之ヲ正サザルコトヲ得ズ。文ゴトニ正シ人ゴトニ論ス、一定ノ法アリト雖、生徒其ノ法則ヲ究ムルコトヲ求メズ。一定ノ誤ヲ示スト雖、生徒其ノ添削ヲ記スルコトニ怠ル。是ヲ以テ教師頻ニ勞シテ生徒故ノ如シ。吁教授法ノ存セザルモノ作文課ヨリ甚シキハ無シ。寔ニ歎息ニ堪ヘザリキ。（「自叙」 pp.1-2）

ここでは阿保自身の教授経験における作文指導の困難について述べられている。生徒ノ作文に対する書き誤りが人によって文章によって様々であり、その一つ一つに対応すること教師の負担、教授法がまだ確立していないことに対する嘆きがここには示されているが、それに対して次のような対応を取ったという。

頃日休暇ニ際シ、嘗テ筆抄シテ保存セシ所ノ生徒作文中ノ誤句、及び教科書中ニ触目セル謬語等ヲ書籠ノ内ヨリ出シ、正誤ヲ附シ分チテ三編トシ、之ヲ聚珍板ニ入レ世ニ示シ且生徒ニ便セムトス。（「自叙」 p.2）

作文教授に資するために、生徒の作文および教科書の文章から実際の書き誤りを拾い出し、それを整理して示すことにしたのである。これにより、生徒が自分の力で文章を添削する力を養うことを期待したのである。その書き誤りを分類・整理するために文法が要されることとなったのである。

目次で内容のおおよそを確認しておく。

【表 2-7】 阿保友一郎『文法教授書 初編』における「書き誤り」

連用言ノ誤	副詞ノ誤
截断言ノ誤	トノ用法ヲ誤ル者
連体言ノ誤	ベシノ用法ヲ誤ル者
続ク句ヲ截ル誤	ノノ用法ヲ誤ル者
雅言ヲ俗言ニ誤ル者	ジノ用法ヲ誤ル者
字余及ビ不足ナル詞	所ノ字ヲ脱スル者
音韻ノ近キヨリ誤ル者	疑問法ノ誤
動詞ノ象ヲ誤ル者	反言法ノ誤
過去動詞ノ誤	附属法ノ誤
自動詞他動詞ノ誤謬、自然法作為法ノ混雜	議論法ヲ叙事法ニ誤ル者
受動詞ノ誤	先後顛倒スル句
尊称動詞ノ誤	首尾相応セヌ句
形容詞ノ誤	

『文法教授書』は、まず学習者の「書き誤り」が先にあり、それをきっかけとして帰納的にまとめ上げられた文法書ということになる。

連用言・截断言・連体言など、現在で言うところの用言の活用形の誤りから指摘するところから始まり、続いて用言・助詞・助動詞における接続の誤りについての言及に移っている。そして最終的には文のねじれなど構文要素に着目した書き誤りの指摘へとつながっているが、なかには「雅言ヲ俗言ニ誤ル者」・「所ノ字ヲ脱スル者」などカテゴリーレベルの一致しない書き誤りの指摘も含まれている。これはまさに学習者の文章の中からは書き誤りを徹底的に拾い出そうとした結果であると思える。ここからは阿保の書き誤りに対する対処療法的な姿勢が読み取れる。

また、文法教授書ではないが作文教授書における当時の書き誤りを確認しておく、たとえば、野田瀧三郎『国文のあやまり』（明治25）の中に次のようにある。

国語は発達するものなり。国文は変遷するものなり。今の時にありて徒に古語古文を模すべき事にあらず。然れどもいかに発達しいかに変遷すといへども我国語の語脈、法格は依然として存せざるべからず。もしこれをしも崩すにいたらばこれ国語の独立なきものといふべし。されば今日われわれの国語に関してとるべき主義は、国語の材料は十分発達せる思想に伴うて増加せしめおきながら而も之を組織構造する上に於ては厳格に我語格に従はざるべからざる事是なり。しかるに今の人発達変遷を知らずしてたゞ古文をのみ尚ぶものあり、我国語の語格を知らずして支離散乱の文章を書くものあり共にこれ真理の何の辺に存するかを解せざるものにて而も我国語の上にとりて一大長息すべきことなり。（下線は引用者）

（「序」1丁オーウ）

野田は、文章（「国文」）は発達・変遷するものであることを認めつつ、伝統的な「語脈、法格」（文法）を踏襲することの重要性を説いている。それが「国語の独立」には必要な要件であるとして、語彙レベルにおいては新しい思想（「十分に発達せる思想」）をそこに盛り込んでいくために種々の言葉を用いることを認めながら、文法には厳格に従う事を求めている。そして「我国語の語格を知らずして支離滅裂な文章を書く」（「序」1丁ウ）人々に対して「最普通に誤れる文章のふしぶしを正すこと」（「序」2丁オ）を目的として本書を編纂したという。

先輩の諸氏こゝにみるあり。おのおの文典の著述ありてまた遺憾なる所なし。されどこれらは十分時を費して研究する事を得るものゝ為には無上の指針たれど、小学児童を教導する任にある小学教師などの寸暇なき、しかも一方よりは十分国語を正しく了解せんことの焦眉の急あるものゝためには、なほまはりくどき感あり。こゝに於て浅学を省みずこの書を書き、もつともちかみちによりて国語を知らしめんとす。

(「序」1丁ウー2丁オ)

本書においては、具体的な書き誤りを大きく「意味上の誤」と「文法上の誤」とに分けて説明している。「文法上の誤」について、その具体内容を目次に基づいて示すと次のようになる。

【表 2-8】野田瀧三郎『国文のあやまり』における「書き誤り」

第一、動詞及形容詞の変化
一、終止言
二、連体言
三、注意の件、
其一、上二段と下二段との文語と言語と混同せるもの
其二、他の行と混同せるもの
第二、自動詞と他動詞と
第三、時の事
一、動詞及び形容詞
二、助動詞
第四、受けことば＝后詞、助動詞
と、    とも、    べし、    の、    し(き    の変化の)、
まし、    まじ、    て、    ん、
第五、係結の事
第六、疑問后詞、    や、    か、
第七、文章の組立上に於て
其一、時の関係
其二、前後の関係

なぜ「国語」を書き誤らないために「文法」が必要とされたのかについて、野田は「いかに発達しいかに変遷すといへども我国語の語脈、法格は依然として存せざるべからず。」

（「序」1 丁オ）と述べている。「文法」は、当時の文章における「不変的なもの」として  
定位されることが期待されていたのである。

他にも同じようなスタンスで「書き誤り」に注目している教授書には大和田建樹『作文  
組立法』（明治 26）がある。

大和田建樹『作文組立法』は、明治 26 年より刊行が開始した「通俗文学全書」（全 12  
巻）の中の一冊である。編纂趣旨については、巻末に付された「通俗文学全書」の広告記  
事の中に「雅俗文章の組織法を新に工<sup>ママ</sup>風してその書きかたを平易に教へたる書なり」とあ  
るように、一般向けの文章作法書といった性格の強いものとなっている。

目次を参考にして内容をまとめると以下のようなになる。

◇ 大和田建樹『作文組立法』全体構成	
(一) 言語と文章	(七) 解説文
(二) 文章と思想	(八) 日記文
(三) 作文の要領	(九) 紀行文
(四) 作文の批評	(十) 雑記文
(五) 作文の実修	(十一) 史伝文
(六) 文題の標準	(十二) 論評文

(一) から (六) で文章を書くにあたってふまえておくべき基本的なことがらなどが示  
され、(七) から (十二) で日記文・紀行文など文種ごとに書くポイントが提示されると  
いう構成になっている。

このうち、文法に関する記述は、「(三) 作文の要領」のなかで「文字の用法」「言葉の  
用法」「口調の判断」などといったポイントとあわせて「文法の応用」として示されてい  
る。そしてその内容については「之を説くには一冊の文法書をも成すべき程のものにて、  
簡単には述べがたけれども、先づ極めて要用の部分だけを摘示すべし。」(p.36) とある。  
本書における「文法」は、作文を書くにあたって大切な文法上のポイントが摘出されて示  
されているのである。実際に説明されているのは、「動詞の変化（一名用言）」「形容詞副  
詞の変化（一名形状言）」「係結の関係（一名てにをは）」の三つであり、そのうちとりわ

け「尋常に誤りやすき」用法について重点的に説明が行われている。

たとえば、推量の助動詞に関連した説明は以下の通りである。

(ホ) 「べし」の誤用を避くべし。

	正		誤
四段	・・・行くべし		
上二段	・・・起くべし	起きべし・起きるべし	
下二段	・・・掛くべし	掛けべし・掛けるべし	
一段	・・・着るべし	着べし	

pp.47-48

(ト) 「まし」と「まじ」とを混用すべからず。

四段	… 行	{ かまし くまじ	上二段	… 起	{ きまし くまじ
下二段	… 掛	{ けまし くまじ	一段	… 着	{ まし るまじ

pp.48-49

このように、作文における書き誤りやすい用法・紛らわしい用法などが作文に必要な文法的な知識、すなわち書くためにまずは知っておかなければならない内容として示されている。これは文法体系の系統性よりも実際の言語運用に即した実用性が重視された結果であると捉えることが可能である。

ただし、そのような姿勢には問題がある。正・不正の判断が曖昧であり、指摘される「書き誤り」もどうしてそれが誤りであるのかがうまく説明し切れているとは言いがたい。

そうした中で野田が「動詞及形容詞の変化」から説明を始めるという点については、以下のように言及している点は注目に値する。

やがて誤に説き入るべきなれど、それよりまへにまづ準備として動詞及形容詞の変化の事を一言すべし、この事は文法書にいふべきにて、この書などにて言ふべき事ならねど、この事は最肝要にて世に通常この変化を一と通り弁へおかざれば

後々の説明のことばだに解し得ざることあるべければさてこそかくなしたるなれ。

(13 丁ウー 14 丁オ)

動詞・形容詞に関する書き誤りについて、すぐに具体的な書き誤りを例示するところから始めるべきところ、まずは動・形容詞の「変化」(活用)について言及する旨が記されている。すなわち、誤る前から事前に書き誤りに対処するために文法知識を学ばせておこうという動きが見られるようになるのである。

そのような兆しは、明治 20 年代に入って編纂された文法教科書のうち、たとえば手島春治『日本文法教科書』(明治 23)の中には次のような記述がある。

…国語の法を明かにし文作る人人の心得を示さんには先文字と音韻の種類とを説き、次ぎに言葉の種類と変化とを論じ、次ぎに文の組織と言葉の関係を明らかにし、終には前項の例格により 故<sup>ことさ</sup>らに不正の文を掲げて其の誤を訂さしめ以て作文の力をたしかめずばあるべからず、… (下線は引用者) (p.112)

手島は、書き誤りを含んだ文章(「不正の文」)を訂正させることが文章を書く力を高めていくためには必要であるとしている。

手島春治『日本文法教科書』(明治 23)の目次をしてみると、本書において「書き誤り」がどのようなものとして認められていたのかの一端を伺い知ることができる。

#### 【表 2-9】手島春治『日本文法教科書』における「書き誤り」

- 第一項 起結三転法を誤るべからず
- 第二項 用言の活きを誤るべからず
- 第三項 形容格にあらざる言葉にて名言を形容すべからず
- 第四項 エリ、エルの形に変ぜざる言葉を此の形に変ずべからず
- 第五項 自動の作用言と他動の作用言とを誤るべからず
- 第六項 セシ、シシの差別を誤るべからず
- 第七項 セテ、シテの差別を誤るべからず
- 第八項 シサセテ、セサセテの差別を誤るべからず
- 第九項 サン、センの差別を誤るべからず
- 第十項 サルル、セラレルの差別を誤るべからず



- 第十一項 サスル、セサスルの差別を誤るべからず
- 第十二項 形状言第二種の直説格にシ文字を添ふべからず
- 第十三項 関係の後置言トにて受くる用言の格を誤るべからず
- 第十四項 疑訝の後置言ヤにて受くる用言の格を誤るべからず
- 第十五項 接続言トモにて受くる用言の格を誤るべからず
- 第十六項 治定の助用言にて受くる用言の格を誤るべからず

ここでは文のねじれ・用言の活用形の誤り・用言と助辞との接続の誤りなどが「書き誤り」として体系的に整理された形で提示されている。これは体系的・系統的に整理できるようになるほどに実際の文章からの事例が蓄積された結果であるとみなすこともできるが、文法の知識を習得することが、文章表現における「書き誤り」に対する意識を高め、事前にそれを防ぐために活かされようとしていたものと解釈することが可能である。「書き誤り」を未然に防ぐということが念頭に置かれつつ、文法教授書の中では「書き誤り」が扱われるようになったのである。

その傾向は明治30年以降も変わらない。「古言」をベースとした文法体系（文法教育における「定型」）を示した『広日本文典』のなかには次のように「書き誤り」が示されている。

大槻の編纂した『広日本文典』（明治30）には「書き誤り」が次のように示されている。

- 名詞、又ハ漢語ニハ、先ヅ動詞ノ「す」（為）を加ヘテ「す」ノ活用ノ「せ」ヨリ「らる」ニ連ネテ「罪せらる」「解せらる」「復せらる」「周旋せらる」ナド用キルベシ。コレヲ「罪さるゝ」「解さるゝ」「周旋さるゝ」ナド用キルコトアルモ誤ナリ。（p.82）
- 「う」（得）ハ、下二段活用ナレバ、使役ノ「しむ」に連ヌルトキハ、其第四活用ノ「え」ヨリ、「我に依之米し山<sup>エシメ</sup> 苞<sup>ヤマツト</sup> ズコレ」（萬葉、二十）ノ如ク直チニ「しむ」ニ連ヌベキヲ、常ニ「得せしむ」ト誤用スルコトアリ。（pp.85-86）
- 又「さす」ハ動詞ノ外ニハ付カズ、サレバ名詞又ハ漢語ニハ、先ヅ佐行変格ノ「す」（為）ヲ連ネテ其活用ノ「せ」ヨリ「導<sup>シルベ</sup> せさす」「解<sup>ゲ</sup>せさす」「復せさす」「周旋せさす」「足引の 山の山守 もる山も 紅葉せさする 秋は来にけり」（後撰）ナド用キルヲ通則トス。サルヲ「導さする」「解さす」「復さする」「周旋させて」ナド誤用スルコト比々アリ。心スベシ。（p.86）

用言と助辞の接続に関する書き誤りの提示を一例として挙げた。

『広日本文典』のなかでは、こうした「書き誤り」に対する文法的な解説が詳細に行われている。大槻のなかでは「古言」は「純素にして語格齊々」であり「今言」は「繁雜にして訛謬百出」という対立的な認識があった。正しいものとしての「古言」という発想。そこから外れないようにして文法を捉えようとする姿勢というものが垣間見られるが、前項で取り上げた三土忠造『中等国文典』は、この「書き誤り」のスタンスに関しても、大槻の立場を踏襲している。それに関しては次のような記述がある。

- 名詞ニ佐行変格ノ せ ヲ添へ、之ニ らる ヲ連続セ シメテ、「周旋せらる」「譴責せらる」「罪せらるゝなり」 ナド書クベキヲ、 せ ヲ脱シテ、「周旋さる」「譴責さる」「罪さるゝなり」ノ如ク書クハ誤ナリ。 (「下巻」 p.2)
- しむ ハ動詞ノ将然段ニ連ナルモノナレバ 得、歴、見 等ノ下ニツバクトキハ、「得しむ」「歴しむ」「見しむ」ト スベキヲ、往々誤リテ「得せしむ」「歴せしむ」「見せしむ」ノ如ク、 せ ヲ添ヘタルアリ。コレ、佐行変格ノ「論ぜ しむ」「説明せむ」等ト混ジタルナルベシ。 (「下巻」 p.3)
- さす ハ名詞ニ続クコトナシ。名詞ニ続クニハ佐行変格 す (為) ノ将然段 せ ヲ入レテ、「案内せさす」「説明せ さす」ノ如ク書クベキナリ。「案内さす」「説明さす」ナド 書クハ誤ナリ。 (「下巻」 p.4)

ここで三土が「書き誤り」としているものは、大槻が「書き誤り」としていたものとほぼ一致する。

『中等国文典』の中には、「動詞・助動詞の接続」以外にも、例えば、文における動詞・形容詞の活用形の用法等の説明に関して、多くの誤例が挙げられており、そのような「書き誤り」をしないようにという「注意」の項が設けられている。その一例を示すと以下のようになる。

- 「柿木より落つ」ヲ「柿木より落つる」、「山聳ゆ」ヲ「山聳ゆる」、「朋友来」ヲ「朋友来る」ナド用フルハ普通ノ誤ナリ (「中巻」 p.27)
- 「明日業を終ふれば(終へたらば)遠足せむ」「もし書を読めば賢き人となるべし」ノ如ク、未定ノ条件ヲ表スニ已然段ヲ用フルハ誤ナリ (「中巻」 p.30)

○善ひ行、高み山、早ふ走る、辱ふすナド誤用スルコト多シ。 (「中巻」 p.36)

三土はこのような誤例を「誤り」とするのである。

このような知識の誤りを起こす一因は、「文語と口語の混用」があると考えられる。上の例によると、「落つ」を「落つる」と誤用するのは、文語の上二段動詞の一段化の過程であると捉えることができるし、形容詞の連体形を「高き」ではなくて「高み」とするなどは文語の口語化による音便化のために生じたものであると考えることもできる。「文語と口語の混用」が多く見られるようになってきたことを危惧したからであろうか、三土の文典には文語と口語との関連について触れている箇所が他にも多く見られる。そしてそれらをことごとく「誤用」とし、そのような書き方を実際の文章の中ですべきではないしている。

三土は、そうした書き誤りをしないよう学習者に徹底させるための方策として、たとえば次のような練習問題を自らの文法教科書のなかに設定している。

次ナル文章ニツキテ、将然、已然ノ誤ヲ正セ。

一 我善ければ人我を誹らざるべし、人の我を誹るは私の悪しきなり。

二 黒ければ烏なれども、白きを見れば驚なるべし。

三 老人曰我も若ければ大に勉強すべし、されど今は老い果て、何事をなすも苦しければ、無為に遇すなり。

四 若し甚寒ければ綿入を着よ。

(「中巻」 pp.37-38)

このような三土の文法教育に対する態度、すなわち「正しい文を書くために正しい文法規則を学習者に定着させる」という態度は、明治 30 年の初めにおいては一般に定着していたものと思われる。文法教育は大槻以降、学習者を視野に入れ、彼らの能力段階を考慮し、実際の言語運用に資するための教育が志向されるようになったが、作文教育に対する課題に応えるためには、このようにまずは「誤った」用法・書き方がまずは提示されそれに対する正用を提示・説明するために文法が利用されるというやり方が採用されるようになったのである。

こうして「書き誤り」への対応はより厳格化していく。学習者が誤るより以前から「こ

のように書いてはいけない」という態度を養うことに文法が援用されるようになった（練習問題と結びついた「禁止」の指導）。「文法」に着目して考えてみるならば、明治初期からの書き誤りに対する指導は、対処療法的な指導から前提的な禁止（統制）へという変遷をたどったと捉えることができよう。

### 2-3-3. その後における「書き誤り」への対応の変化について

明治初期の文法教科書には「書き誤り」についての記述がほとんど見られず、それは作文教授との関連のなかで次第に指摘されるようになる。

それはまずは学習者の実際の文章表現の中に見出され、それに対して対処療法的に「文法」が適用されようとしていたと考えられる。

その後、文法が古言をベースとする立場を確かなものにすると、文法教科書の中でも（体系的に）「書き誤り」が取り上げられるようになる。「練習問題」のなかにも積極的に採り入れられ、演繹的に「書き誤り」に対する予防的な措置が文法教授の中で取られるようになる。20年代から30年代にかけて、文法教科書は作文教育からの要請を受けつつ、「～べきでない」「～してはいけない」という「禁止」のネガティブリストを提示することによって学習者の文章表現の正しさを保障することを目指すことになったのである。すなわち「書き誤り」の「発見・対処」から「想定・予防」へと指導の有り様を変化させた一つの要因が「文法」への目配りということになる。

ただし、その後の文法教育においては、そうした姿勢が見直されていくことになる。文部省は国語調査委員会及び高等教育委員会での審議をふまえた上で明治38年に「文法上許容すべき事項」を提出するに至る。これは、それまで「書き誤り」とされ文章表現の中で矯正されてきた書きぶりを許容することを認めた規定として注目される。具体的には以下の事項が許容されるようになっている。

#### 文法上許容ニ関スル事項

- 一 「居リ」「恨ム」「死ヌ」ヲ四段活用ノ動詞トシテ用キルモ妨ゲナシ
  - 二 「シク・シ・シキ」活用ノ終止言ヲ「アシシ」「イサマシ」ナド用キル習慣アルモノハ之ニ従フモ妨ナシ
  - 三 過去ノ助動詞ノ「キ」ノ連体言ノ「シ」ヲ終止言ニ用キルモ妨ナシ
- 例 火災ハ二時間ノ長キニ亘リテ鎮火セザリシ  
金融ノ静謐ナリシ割合ニハ金利ノ引弛ヲ見ザリシ

- 四 「コトナリ」(異)ヲ「コトナレリ」「コトナリテ」「コトナリタリ」ト用キルモ妨ナシ
- 五 「ハ、セサス」トイフベキ場合ニ「セ」ヲ略スル習慣アルモノハ之ニ従フモ妨ナシ  
 例 手習サス  
 周旋サス  
 売買サス
- 六 「ハ、セラル」トイフベキ場合ニ「ハ、サル」ト用キル習慣アルモノハ之ニ従フモ妨ナシ  
 例 罪サル  
 評サル  
 解釈サル
- 七 「得シム」トイフベキ場合ニ「得セシム」ト用キルモ妨ナシ  
 例 最優等者ニノミ褒賞ヲ得セシム  
 上下貴賤ノ別ナク各其地位ニ安ンズルコトヲ得セシムベシ
- 八 佐行四段活用ノ動詞ヲ助動詞ノ「シ・シカ」ニ連ネテ「暮シシ時」「過シシカバ」ナドイフベキ場合ヲ「暮セシ時」「過セシカバ」ナドトスルモ妨ナシ  
 例 唯一遍ノ通告ヲ為セシニ止マレリ  
 攻撃開始ヨリ陥落マデ僅ニ五箇月ヲ費セシノミ
- 九 てにをはノ「ノ」ハ動詞、助動詞ノ連体言ヲ受ケテ名詞ニ連続スルモ妨ナシ  
 例 花ヲ見ルノ記  
 学齡児童ヲ就学セシムルノ義務ヲ負フ  
 市町村会ノ議決ニ依ルノ限りニアラズ
- 一〇 疑ノてにをはノ「ヤ」ハ動詞、形容詞、助動詞ノ連体言ニ接続スルモ妨ナシ  
 例 有ルヤ  
 面白キヤ  
 父ニ似タルヤ母ニ似タルヤ
- 一一 てにをはノ「トモ」ノ動詞、使役ノ助動詞及受身ノ助動詞ノ連体言ニ連続スル習慣アルモノハ之ニ従フモ妨ナシ  
 例 数百年ヲ経ルトモ  
 如何ニ批評セラルトモ  
 強ヒテ之ヲ遵奉セシムルトモ
- 一二 てにをはノ「ト」ノ動詞、使役ノ助動詞、受身ノ助動詞及時ノ助動詞ノ連体言ニ連続スル習慣アルモノハ之ニ従フモ妨ナシ  
 例 月出ヅルト見エテ  
 嘲弄セラルト思ヒテ  
 終日業務ヲ取扱ハシムルトイフ  
 万人皆其徳ヲ称ヘケルトゾ
- 一三 語句ヲ列挙スル場合ニ用キルてにをはノ「ト」ハ誤解ヲ生ゼザルトキニ限り最終ノ語句ノ下ニ之ヲ省クモ妨ナシ  
 例 月ト花  
 宗教ト道德ノ関係  
 京都ト神戸ト長崎ヘ行ク  
 最終ノ「ト」ヲ省クトキハ誤解生ズベキ例

- 史記ト漢書トノ列伝ヲ読ムベシ  
 史記ト漢書ノ列伝トヲ読ムベシ
- 一四 上ニ疑ノ語アルトキニ下ニ疑ノてにをはノ「ヤ」ヲ置クモ妨ナシ  
 例 誰ニヤ問ハン  
 幾何ナルヤ  
 如何ナル故ニヤ  
 如何ニスベキヤ
- 一五 てにをはノ「モ」ハ誤解ヲ生ゼザル限リニ於テ「トモ」或ハ「ドモ」ノ如ク用キルモ  
 妨ナシ  
 例 何等ノ事由アルモ（アリトモ）議場ニ入ルコトヲ許サズ  
 期限ハ今日ニ迫リタルモ（タレドモ）準備ハ未ダ成ラズ  
 経過ハ頗ル良好ナリシモ（シカドモ）昨日ヨリ聊カ疲労ノ状アリ  
 誤解ヲ生ズベキ例  
 請願書ハ会議ニ付スルモ（ストモ・スレドモ）之ヲ朗読セズ  
 給金ハ低キモ（クトモ・ケレドモ）応募者ハ多カルベシ
- 一六 「トイフ」トイフ語ノ代リニ「ナル」ヲ用キル習慣アル場合ハ之ニ従フモ妨ナシ  
 例 イハユル哺乳獸ナルモノ  
 顔回ナルモノアリ

\*20

これによってそれまで「書き誤り」とされていたものが、そのようには見なされなくなるのである。このような規定が文部省によって出されるに至った背景については、上にまとめた事項に引き続いて「理由書」として以下のような記載がある。

国語文法トシテ今日ノ教育社会ニ承認セラル、モノハ徳川時代国学者ノ研究ニ基キ専ラ中古語ノ法則ニ準拠シタルモノナリ然レドモ之ニノミ依リテ今日ノ普通文ヲ律センハ言語変遷ノ理法ヲ軽視スルノ嫌アルノミナラズコレマデ破格又ハ誤謬トシテ斥ケラレタルモノト雖モ中古語中ニ其用例ヲ認メ得ベキモノ少シトセズ故ニ文部省ニ於テハ従来破格又ハ誤謬ト称セラレタルモノノ中慣用最モ弘キモノ数件ヲ挙ゲ之ヲ許容シテ在来ノ文法ト並行セシメンコトヲ期シ其許容如何ヲ国語調査委員会ニ諮問セシニ同会ハ審議ノ末許容ヲ可トスルニ決セリ依テ自今文部省ニ於テハ教科書検定又ハ編纂ノ場合ニモ之ヲ応用セントス<sup>\*21</sup>

文章表現における「慣用」を広く認めていこうとしたことがその後の文法教育に与えた意味等については、第3章における「文体」の問題と関連させながらさらに詳しく論じることとする。

## 2-4. 「実用」重視の文法教授の検討②（講読領域との関連）

本節では「実用」重視の文法教授のもう一つの柱である「講読」領域との関連について検討を行うこととする。

講読と文法との関連については、すでに第1章第3節において大槻文彦による『語法指南』の文法教育史上の意義を論じる中で、辞書という語彙的な裏付けを持って編纂された文法の存在が解釈と文法との結びつきを可能としたという点を指摘した。

以上をふまえつつ、本項では以下の3点を中心にして検討を行うものとする。

まず1点目はそもそも「読むこと」と「文法」との結びつきが（文法書の内容レベルではなく）実際の国語教育の中でどのような経緯で行われるようになったのかという点についてである。これについては明治10年代後半の古典講習科の設置を一つの手がかりとして検討を行い、そこでの議論がその後の「文法」援用の動きとどのように関連するのかという点について論じる。

そして2点目は「読むこと」の指導において実際に文法がどのように指導されようとしていたのか、講読教授と文法教授とが結びつきを強めるなかで、実際にはどのような指導が具体的に想定されていたのかという点についてである。「講読」と「文法」との交渉が相互の指導内容に与えた影響について検討を行う。その際、ここでは特に中等国語読本に対して教授参考用に編纂された参考書の存在に注目し、そのなかで「文法」がどのように示されようとしていたのかについて整理を行う。

3点目は読むことを意識した文法教授がその後どのような展開をたどるかという点である。

以上を検討することにより、文章の解釈と文法とが結びつけられることによって実際の中等教育現場はどのような読みの指導を実現させようとしていたのか。そこにおいて文法に期待されていた役割とはどのようなものであったと考えられるか。そしてそれが文法の指導内容の生成にどのような影響を与えたのかという点について論じることとする。

### 2-4-1. 文法と講読との結びつきの背景

明治10年代に圧倒的な支持を得て、多くの学校において採用されていた読本に、稲垣千穎『和文読本』（明治15）がある<sup>22</sup>。その「緒言」には稲垣自身の編纂意図が示されているが、そこに「此書、今の世の極めて初学の誦読の為にとて物したるにて」<sup>23</sup>とあるよ

うに、その教授方法としては、「誦読」に重きが置かれている。また、明治 17～18 年頃の千葉中学校規則では「読書」の教授方法を「教科書ニ就キ教師之カ読法ヲ授ケ詳ニ其熟語文意ヲ講明シ或ハ生徒ヲシテ輪次講読シ以テ其音訓意義ヲ詳ニセシムヘシ」<sup>24</sup>と定めている。これらの記述から推察されるように、明治 10 年代の「読解」領域は、教師がテキストを読みながら解説し、それを生徒が聞きながら理解することがその教授法の中心であったと考えられる。

そのような暗誦中心の読むことの指導に対して、より深く詳細に読むことが求められるようになった背景には、古典籍を丁寧に取り組みながら我が国の固有の伝統的な語学・文学の再評価・継承の機運を高めるために設置された「古典講習科」の存在がやはり大きかったということになるだろう。

その設置の経緯・意義については、藤田大誠(2007)や品田悦一(2012)によって詳細に説かれているが、明治 20 年代に入ると、落合直文・池辺(小中村)義象・今泉定助など古典講習科の卒業生が当時の国語教育に大きな影響を与えることになるのである。古典講習科で行われていたような講読のスタイルが当時の国語教育における講読教授の指導のあり方に対して影響を与え、それまでの暗誦中心の指導方法を大きく転換させることになるのである。

この古典講習科の教員であった小中村清矩・木村正辞・本居豊穎は近代国学における「考証派」とされている。和学における文献収集・操作を重視し、緻密に詳細に古典籍から意味を読み取ろうとするところに学問的な特徴があるとされている<sup>25</sup>。

以下は本居豊穎による「言語雑考」からの引用である。「言語雑考」は本居豊穎が歌文書を読み進める上で考えたことについてまとめたものであるが、そのうちの「となへ」という言葉について、その解釈を示したものである。

#### ○ となへ

枕草子<sup>春曙抄本  
卷三十一</sup>うへの御つほねのひんがしおもてにみゝをとなへてきくに云々、此の「となへて」といふ詞解しがたければ、清水濱臣は、耳おとなへにて耳に音をなしてといふ意にて、指にて、小耳を押へてきくをいふといへり、但し此説も甚聞取がたし、春曙抄の傍注には、耳をさゝへてなりとあれど、是亦明かならず、不審に思ひ居しに大鏡の後一條院の條に「心をとなへてきこしめせ」といへる詞あり、依て考ふるに、この大鏡の文は心を揃へて聞給へといふ意なれば、此枕草子なるも、耳をそろへてといふ意にて、女房たち皆同しやうに耳を立て聞居る事とすべし、枕草子<sup>春曙抄本卷  
十一ノ下</sup>に、「と



なふるごともさいはれたり」とある所の春曙抄の注に、一人いへば皆同じ心に従者をしかる故に其詞を唱ふる如く云々とある如く、経文などを衆人の同音に唱ふるよる出たるにて、大人数の者の同しさまにするを「耳をとなへて」とも「こころをとなへて」ともいへるなるべし、<sup>\*26</sup>

「となへ」という言葉の解釈をめぐって、枕草子・大鏡での用いられ方を確認し、従来の注釈書などにおける解釈を示しつつ自らの見解を述べている。これは「となへ」のみの解釈であるが、「言語雑考」では他の多くの語に対して同じような解釈が縷々示されている。

こうした論考の一節の中にも言語や言葉を丁寧に押さえようとする誠実で緻密な態度の一端を垣間見ることができるが、こうした態度でもって、当時（明治 20 年代）の和漢文の授業も行われようとしていたのだと推察される<sup>\*27</sup>。

国学において古典籍を「読むこと」とは、他者の言葉（古くから伝統的に受け継がれてきた古典の言葉）を範とし、自分の世界観を広げたり考えを深めたりしようとするために行われていたものと思われる。そのために私見をはさまずに忠実に他者の言葉を解釈するということが大切にされたと考えられる。そうした考えは一概には否定できない。

人の言葉を聞く、文章を読んで他者の考えについて学ぶことによらないと、自らの考えを深めることはなかなか難しい。（古典を範とすることの意義はここにある。）

ただ、こうした姿勢は、丁寧に文献のなかの言葉に触れている教授者の読みの正当性を強化する方向で国語科教授の中で扱われてしまう傾向がある。学習者は教授者の読みを押し戴くようにして享受するしかない<sup>\*28</sup>。

そのような状況の中で大和田建樹『古文読本』（明治 22）と上田萬年『国文学』（明治 23）とが刊行され、次のような主張が述べられていたことは注目に値する。

大和田建樹『古文読本』は、「読書の目的は一冊の本を読みたる力もて、十冊二十冊の書を読みうるにあり。」<sup>\*29</sup>とあり、「一冊」ではなく「様々な文章に対応することができる読みの力」を養うことを読本教授の目的に挙げている。多読の志向である。また、上田萬年は『国文学』の「緒言」で「著者ハ源氏物語を源氏物語としてのみ熟知し居る学生を養成するを願はずして、一度源氏物語を読めば、容易に中古文学の一斑を理解し、且中古社会の状況をも観察し得べき人を得んことを希望して止まざるなり。」<sup>\*30</sup>とし、ある作品を読む場合には、その表面的な解釈に止まらず、当時の社会・文化状況をも考慮したより深い読みの力を養うことをその教授目的に据えている。両者の主張は、様々な文章に対応し、

しかもより深く文章解釈ができるようになるための読みの能力の育成を重視するものである。その結果、「文法」は中学校教育における「読解」領域と密接に結びつき学校教育の中で示されるようになったと考えられる<sup>\*31</sup>。

今泉定介は、「中等教育に於ける国文科の程度」(『教育時論』, 明治 27.7.2)において、自身の想定する「国文科」の目標、ならびにそこで示される内容規定に関して次のように述べている。

中等教育上国文を一の学科として教ふるは、古文学という意にあらざる事は更に論なし。単に実用を目的とする者なり。細言すれば、平常人々の使用する文章を明らかに解し、又わが思ふことをさながら文章に綴るを得れば足れりとする者なり。この目的を達せんには、まづ正確にして、応用に便なる文法を授くるを最良の手段なりとす。然れども、文法はもと規則のみを列挙したる者なれば、よし十分に暗記したりとも、実際に施さんには、容易の事にあらず。まして始めより、文法を悉く覚えん事は、少年子弟に取りて、至難のわざといふべし。国文の読本を授くる必要こゝに生ずるなり。これ俚諺にいはゆる、「習ふより慣れよ」といふに基けるなり。読本を用ふる目的既にかくの如し。故に其の書たる、語格文法の正しく、用語普通にして、意味また極めて平易なるをよしとす。<sup>\*32</sup>

今泉の主張は、国語科(「国文科」)の任務は「実用」にあるとし、むやみに「古文学」に流れることなく「平常人々の使用する文章を明らかに解し、又わが思ふことをさながら文章に綴るを得」ることをその目的とすべきであるとしている。そして、それを達成するための方法として「まづ正確にして、応用に便たる文法」を教授するのが最良の手段であるとしているのである。その結果、読本の内容は、文法の知識を理解させることに対する補助足りうるべき内容を有しなければならないとしている。「文法」を教育するという視点から「講読」の内容である読本の規定も考えられなければならないとしているのである。

以上の記述に照らし合わせて考えると、読むこと(解釈)への「文法」の援用はおおよそ明治 20 年代から 30 年代の後半にかけてそのあり方が模索され始め、明治の末から大正期に至るとそうした姿勢(読むことの指導の中に文法を利用しようとする姿勢)がかなり一般的なものになっていたものと思われる。

#### 2-4-2. 文法と講読との結びつきの実際

先に挙げた今泉の主張においては、文法の知識理解に対する補助的な役割として読本の内容を位置づけようとしている。すなわち、あくまでも文法の理解が主となっており、講読領域（読本）はそれを実現するための手段と見なされている。そうした指導に対して理解力の育成を主としつつそのために文法を援用すべきであるという主張も現れるようになる。それについては玉井幸助が次のようにまとめている。

さて講読に文法練習を兼ねしめるには、凡そ二つの方面がある。一つは文法練習を主目的とし、読本の文を其の練習材料に供するので、これは文法時間特設の学期に於て、文法教授と並行して、講読時間の一部を割いて行ふのである。他の一つは精確な読解を授ける事を主目的とし、その手段として既授の文法的智識を応用せしめるので、これは一通り文法科を終った上で（勿論文法教授と並行しても行ひ得るが）、複雑な語句や文章を教授する場合に此の方法を用ひるのである。<sup>\*33</sup>

玉井の主張においては、文章解釈力を高めるために文法を指導すべきであるという立場もあることを指摘しているが、ここでは、その具体相を検討するために中等国語読本の「教授参考」の中に指摘することとする。

#### 【開成館編輯所編『補訂新体国語教本備考』の検討】

明治期の後半から大正の初めにかけて、数多く刊行されるいわゆる「中等国語読本」に対して、読本の中に用いられている言葉の意味や説明されていることの時代背景など、教師が生徒に対して説明を行うための補助的な役割として用いられた「教授参考書」があわせて刊行されるようになる<sup>\*34</sup>。そのうち、明治後期における教授参考書の中には積極的に「文法」について言及するものが刊行されるようになる。

その一つが大正 1 年に刊行された開成館編輯所編『補訂新体国語教本備考』である。これは藤井乙男・藤岡作太郎によって校閲が行われている教授参考書である。

「凡例」には次のようにある。

一 本書は毎課第一にその課の目的又は要義を説き、次に註釈参考を置き、その次には教授参考として、その内容の上より、また文法字義字画等の上より注意すべき事項を挙げ、またその次に作文の課題を置くところもあり。其の課の作者、原本又図等のことは便宜の個所に掲出せり。（「凡例」 p.1）

またそれに続く「一般の注意」には次のようにある。

一 文章を完全に了解せんとせば、それを構成せる文法を理会せざるべからず、文法を

理会せんとせば、それを組織せる一語々の性質を知るべからず。「一般の注意」p.1  
それでは以下に読本の本文内容に対して、「文法」についてどのような言及がなされて  
いるのかという点について整理する。

① 文法練習のために講読の文章が利用されているもの

二 十四のとし

○いひ、いふ等のハ行四段活用の他の動詞五語を案出せしむ。

(『備考卷一』 p.4)

一〇 楯の半面

○四段と下二段とのハ行四段活用の動詞に就きて練習す。

(『備考卷一』 p.26)

一 松平信綱の幼時

○教へ、かへず 一年級の時仮名遣にて学びたる筈なれど、下二段の活用法を教へて栄えなどの言葉と区別して知らしむべし。(『備考卷四』 p.3)

二七 清正と利休

○左の空所に適当なる副詞を入れしむる練習をなすも可なり。

- ・  諸将を会して茶式を演じたり。
- ・ 利休喜びて諾し  茶室に請じ入る。
- ・ 利休は  釜をとりて之をかく。 (『備考卷四』 p.97)

② 文章中の「書き誤り」に関連して言及がなされているもの

一 尊王論の曙光

○ 紊しし。時の助動詞「し」は佐行変格動詞を除くの外は必ず動詞の連用形に連続するものなり。然るに往々誤りて已然形に連続せしむることあれば特に注意すべし。(尤も文部省にては許容せらる)。(『備考卷六』 p.12)

仮名遣いの誤りとともにこのような文法上の注意も多く見られる。

講読教授と作文教授との連携に照らして、読本の教授参考の中で「文法」について扱われる際には作文教授への応用を見越した「書き誤り」に対する言及が必要になったということであろう。

③ 他語との比較によってその意味を考えさせようとするもの

一三 忘れられぬ人

○「忘れられぬ人」「起しつべし」の如き語は、「忘れぬ人」「起すべし」などと比較して単にその意義の相違を教ふるに止め、文法上の事は上級に譲りて可なり。

(「備考巻四」 p.40)

一六 山中鹿之助の画像に題す

○ありたるは、ありしは、ありけるは、など比較して教ふべし(「備考巻七」 p.66)

④ 同形語における文法上の相違を指摘するもの

○「なりけり」詠嘆のけりと過去のと別あるを注意すべし。(「備考巻三」 p.9)

一 松平信綱の幼時

○あるべし、取るべし、すべし、三つのべし皆其の意を異にす。始めのは想像、次のは命令、最後のは可当又は適當の意。(「備考巻四」 p.3)

一八 葛飾北斎

○「北斎貧困にしてその名の顛れぬ頃は」のぬと「二種ともに購ひて去りぬ」のぬとを比較せしむ。(「備考巻四」 p.58)

なお「第七巻より係結法を示し、又紛れ易き文脈を摘出せり。」とあり、実際に「紛れ易き文脈」については次のような説明が掲載されている。

○六月に、聞こえしに、打つ程に、二騎に、なりにけり、伏しにけり、今井に向ひ、松の下に立寄り、日頃に金もまさらず、御方に勢ひなければ、終に、別に、向ひの岡に見ゆる一むらの松、同じ枕に、心しづかに、誠に、筋違に、逆さまに、うつぶしに、物ゆゑに、雑人の中に、深田に馬を馳せ入れて、口にくはへて、放つ矢に内胃を射させ、御伴に自害する、此等のにの用法の数多き事を注意し、各々の意義を尋ね試みる可し。（「備考巻七」 p.35）

文法を教えることが主にはなっているが、解釈において紛らわしい語法についても明確に位置づけようとしている点が注目に値する。語句レベルでは同型語句に対する「識別」という発想が重要視されようになっているのである。この「品詞の識別」についての説明は、明治期における『広日本文典』・『中等国文典』『中等教科明治文典』など主立った文法書の中では扱われていない。管見によれば、吉田彌平の文法書が初出となる<sup>\*35</sup>。

吉田彌平『中学日本文典』（大正 7）には「同形異義の助動詞たる指定の なり と詠嘆の なり、指定の たり と完了の たり、過去の けり と詠嘆の けり、打消の ぬ ね と完了の ぬ ね の区別、並に他品詞との続き方につきては、已に前章に於て詳論せり。此等の助動詞の外にも、尚その形を同じくしてその義をことにせる助動詞・助詞・感動詞等あり。今その識別法を概説すべし。」（「下巻」 p.69）として「品詞の識別」として、「なの識別」「なむの識別」「にの識別」「しの識別」「つの識別」「ばやの識別」「は・が・を・も・や・かの識別」を示している。以下は「なの識別」の本文内容である。

#### 一 なの識別

な には （一）完了助動詞 ぬ の将然段なる な と、（二）禁止の な と、（三）感動詞の な とあり。（一）は動詞・助動詞の連用段より受け、（二）は動詞・助動詞の終始段より受け、（三）は動詞・助動詞・形容詞の終止段より受く。次の例を見よ。

- 一、 雨霽れなば、郊外に散歩せむ。
- 二、 この堤の上に登るな。
- 三、 花の色はうつりにけりな。

(p.70)

こうした内容の追加の背景には、先に見てきたような「講読」領域において解釈を紛らわしくさせる同音異語への注目が影響していたものと考えられる。講読領域における解釈の深化に伴い、文法への注目が高まった結果、文法教科書本体（「文法」で教える知識そのもの）の変容が促された事例として位置づけることが可能であろう。

#### 2-4-3. 現代文への注目の高まりと「文法」に対する言及の減少

ただし以上見てきたような「教授参考書」における講読と文法との結びつきは急速に解消されていく。

たとえば、光風館編『中学国文教科書教授備考（修正十七版用）』（大正 15）では、「語句の解釈附文法修辞上の吟味」について次のように説明されている。

語句の解釈については、

(イ) 成るべくその課、その場所に適切な解をするやうにと力を用ひ、余り枝葉に亘つたことや、そこに縁遠いやうなことは記さないでおきました。

(ロ) 平易に過ぎるやうな語句でも、生徒にどのやうに言つたらよからうかと一寸首を傾けられるやうなものは、矢張り掲げて一通りの解を付けてみました。

文法・修辞法については、余り深入りはしないで、唯その処を生徒に十分に会得させ、味はせ得る程度に止めました。尚、修辞法については、「主眼」や「概説」や本文下欄に書きつけたことゝ関係・連絡は保つが、重複は避けるやうにと気を付けました。従つて、この項中で説く文法や修辞法はたゞ局部的に言ふことだけにしました。（「中学国文教科書教授備考の改訂について」 pp.2-3）

「文法・修辞法については、余り深入りはしない」とあり、講読の授業のなかで文法を扱う姿勢はかなり後景に退いている。そのようになった要因としては、講読領域における読まれるべき内容として「現代文」への注目が高まってきた点が挙げられる。

明治期の末頃から大正期の初めにかけては、そこで学習者に読まれるべき内容、教材のなかの言葉（文体）の基準をどのように定めるのかといったことが本格的に議論されるようになったと考えられる。その結果、「現代文」と「古文」とが次第にそれぞれ独自の教育内容を持つものとして国語科の中に位置づけられていく。

玉井幸助は、「古典読本と現代文読本」のなかで次のように述べている。

私は今よりも<sup>ママ</sup>づつと多く現代文を読ませねばならぬと思つてゐる。そしてその現代文読本中には、日と共に変遷する世界の事情、月を遂うて現はれる發明発見、優秀なる世界国民文学の翻訳、健全なる日本国民の新しい思想を代表すべき大文章等を網羅したいのである。(中略) 中等学校に於ける現代文の使命は上記の点にあると思ふ。併し現代とは推移の一区画であり、進歩の一部であるから絶えず変遷する。従つて現代文読本は絶えず改訂を要する。かやうにして、常に新しい内容と新しい形式とを持つた現代文を出来るだけ多量に講読せしめることが必要である。但し中等学校の国語教育は、ただ現代にだけ止る事はできぬ。古典の中の優れたものを選んで、一通りこれを味はひさせるといふ事は、国民性の依つて来る所を知らしめる上に甚だ大切な事である。<sup>\*36</sup>

現代文読本と古典読本との併用を中学校では心がけるべきであるという主張である。

それに対して現代文重視の傾向も見られるようになる。千代延尚壽も「中学校に於ける文法について」のなかで次のように意見を述べている。

現今の文法教科書は文語に重きを置いて、口語の語法を軽視して居る傾きはないであらうか。其の文語といふ中にも現代通有の普通語といふよりか、中古文に流れた否中古文の形式によるものを根本としては居ないか。従て練習問題の如きも、現代文をかけ離れた中古文や特殊な形式を取つて居る和歌や俳句や短句などあつて、一篇の完結した文章を引用したものが少いのは大に考ふべき事である。文法書その物が中古文本意であるから、練習問題も従て古くさくなるのは当然である。此様な種類の物を列挙するよりは新聞や雑誌の記事の一例を引いた方がよろしい。<sup>\*37</sup>

古典を読むことは少なくとも中等教育段階では必要ないとしている。

保科孝一は明治 44 年に改正された「中学校教授要目」における「文法」の規定「文法ハ主トシテ現代文ニ通有セル法則ヲ説明スベシ」という内容に注目しつつ、次のように述べている。

文法は現代文に悠々な法則を説明すべきは、法規に示された通であるが、しからばその教材はすべて現代文から選択するの必要は言ふまでもない。しかるに現在普通に行はれてゐる文法教科書を見るに、現代に通有ならざる教材を取り扱っているものがなかなか少くない。それは実際の事実において、あるひは例証において、これを証明することができるが、かゝる教材を取扱つてゐては、社会の実用から遠ざかるのは当然である。中古文法を教授するのは、中等学校における文法教授の目的で



はない。元来中古文法は専門教育において教授すべきもので、普通教育では現代文法に重を置くのが原則であるのに、中古文法と現代文法の区別を明らかにせず、おほくはこれを混同して教材を取扱つてゐるから、現代文を書き綴る場合に、あまり必要のない文法を練習するので、その結果社会の実用から遠ざかることになり、文法教授の効果が疑はれるわけである。<sup>\*38</sup>

保科もやはり中学校段階における古典の解釈の為の文法教育というありかたに対して否定的な立場を取っている。

そのようにして講読領域における教授内容は次第に現代文へと移行することになるが、当時、現代文教材を扱った講読指導については、金子彦二郎が「現代文学の教授」のなかで指摘するように「実の処どう教へてよいか、どう取扱ふべきかと言ふ実際問題」<sup>\*39</sup>が生じていたのである。具体的には次のように述べている。

「現代文の教授には言ふべきこと、教ふべきことが少くて困る。」といふ歎声が即ちそれである。余りに人の悪い推量解釈ではあるが、これで参考書の記載が、即ち其人々の国語教授の全部であつたのだと言ふことが察せられる。(中略)要するに殆ど形式方面の解釈や通釈だけが、多くの国語教授者の仕事の全部であつたことが語られるのである。斯うした立場からの現代文教授は成る程五里霧中に彷徨せざるを得ない筈である。<sup>\*40</sup>

ここで注目しておくべきは、現代文教授においては形式方面の解釈や通釈は指導の中でそれほど重きを置かれて位置づけられなかったという点である。

文章本来の目的から言へば、字句の解釈といふはホンの枝葉・方便の事業で、譬へば言葉の本義を蔽つてゐる錆を剥がすやうなもの、或は古の作家の心の泉を今の読者の心に滞りなく注ぎ込む為に、中間の溝の泥や埃を浚ふやうなもので、畢竟するに一種の溝浚事業に過ぎぬ。<sup>\*41</sup>

すなわちそれまで解釈方面に援用されてきた「文法」は現代文教授の指導においてはいったん距離を隔てられるということになるのである。

#### 2-4-4. 講読教授における「文法」の必要性について

第4節では「実用」を重視したもう一つの柱である講読教授との関連について検討を行った。文法と講読（特に古典解釈）との関連については、明治20年代以降本格的になっ

ていくが、もともとは訓詁注釈的な（逐語訳的な）教授が中心として行われていた。そこへの文法の援用可能性が見出されて以降、講読と文法との結びつきが強められていったものと思われる。実際に、藤岡作太郎・藤井乙男校訂による『補訂 新体国語教本備考』（大正 1）など講読の中で積極的に文法知識を示そうとしたものの存在や構文要素に着目した講読指導の提唱などが次第に行われるようになり、それにつれて文法の指導内容にも変容が見られるようになる。大正期に盛んに行われるようになる解釈における同型語句に対する「識別」への着目は確実に文法教科書の内容構成にも影響を与えている。しかし、講読（解釈）における文法援用については、その適用範囲が主に古典との関わりが取り沙汰されることが多く、国語教材の中に口語文が多く採用されるに至り、「現代文」が講読領域の一部門を占めるようになる。その結果、文法と講読との関係も希薄になっていくのである。

読むことの指導への意識の高まりは「古典」が発見されることにより、それは教授内容として措定されようとするところに生じたと考えられるが、そうした姿勢が批判的に継承された結果、じっくりと一つの文章・作品を読み込むというのではなく、多くの作品を読み進める力を養うことに注目が集まることになる。それを実現するためのツールとして「文法」が重要視されるようになるのである。

このように、講読領域においては多くの文章を学習者に読ませるべきとの考えが次第になされるようになり、多くの文章を効率よく理解するための手だてとして、文法を活用することが有効であると考えられるようになったものと考えられる。

ちなみに、この講読の指導の効率化の議論については、山脇万吉「文法を基礎とする講読教授」に詳しい。

山脇は「読む」ということに関して次のように述べている。

昔の様に漢籍を読むといふことが学問の全体と心得られた時代には「読書百遍義理自ずから通ず」で、むやみと読ますもよいが、現代の如く学ぶを要する事柄が多方面である時にそんな悠長なことをして居られない。<sup>\*42</sup>

「読む」とは、様々な分野・方面における多くの知識（「学ぶを要する事柄」）を得るために行われるものであり、そうした読みの力を養うためには、これまでの講読教授で行われてきたような、限定された文章を何度も繰り返し読むことのみでは対応しきれないとするのである。山脇も先に示した上田や大和田と同様に生徒が自らの力で多くの文章を読めるようになることを期待している。そのような立場から講読の教授のあり方について次

のように述べている。

国語科の目的が教科書を読んで解するといふのが目的でなく、文字といふ宝の庫に収められた知識を取得するのが目的で、教科書は其の宝の庫を開く鍵に外ならない。国語科教育の要は此の鍵を最も経済的に生徒に得させるのにある。即ちなるべく僅少の時間と僅少の努力とを以てあらゆる文字によりて記載せられてあるものを読み解くことの出来る様にしてやるのである。故に講読はそれが最後の目的ではなく、一の手段であるに過ぎない。<sup>\*43</sup>

講読教授は、教科書の内容を理解することを最終のゴールとするのではなく、教科書で学んだことに基づいて生徒自らが様々な文章から多くのことを学べるようにすることこそ力点を置くべきだというのである。それを実現するために山脇が注目するのが「文法」である。

吾人は是非とも文の法則を普通教育中に於て確実に了得させ未知の単語さへ辞書で知り得たらばどんな文章でも了得の出来るだけにして置かなくてはならない。自然に覺られるのではなく、組織立つた方法の下に最も簡明的確に教授しなくてはならない。<sup>\*44</sup>

ここに「文法」の必要性を訴えるわけであるが、問題はそのための手立てとして次のように述べている点である。

文章を組立てゝ居る各語の意義は文章を多く読ませ、幾たびもその後に出逢つて自然に記憶させる様にするより外に道はないが、語を組立てる法則は漫然と幾たびも出逢ふうちに自然に覺らせるといふのでなく、一定の組織の下に順序正しく教へて行くことが必要である。それには初から読本を文法的に編纂することが必要である。(下線は引用者)<sup>\*45</sup>

ここには「系統立てて文法的な事項を知らなければ読めない」という発想が存在していたように思われるが、この山脇の主張以降(大正期以降)、そのような読本が編纂された形跡はない。講読と文法とは乖離する方向に進むことになったというのは前述の通りである。

講読の内容が現代文(そのなかでも言文一致文)へと移行するにつれて、講読の領域ではほとんど文法が取り上げられなくなる。

山脇は「文章を組立てゝ居る各語の意義は文章を多く読ませ、幾たびもその後に出逢つて自然に記憶させる様にするより外に道はない」と述べるが、講読の材料として「現代文」が選択されることにより、自然に各語の意義を習得することが可能となった状況下におい

ては、それまでのような文法は中学校段階において教授する必要性を疑問視されるにいた  
るのである。

## 2-5. 教育目的の付与と文法の指導内容の生成との関連について

本章では、国語教育全体の中で文法指導がどのように位置づけられようとしてきたという点と指導内容の生成とを関連させて整理を行ってきた。明治初年から文法に対しては様々な教育目的が担わさせることになるが、それに伴って指導内容がどのように変容してきたのかという点について検討を行った。

我が国における明治期以降の文法教育は文法研究を直接受容するところから始められることになったため、指導内容も専門的な内容とほとんど変わることなく、まずはそれを読んで理解することを中心として指導が行われていたと考えられる。すなわち「知識」重視の側面が意識された指導が中心であったわけであるが、次第に読んでそこに書かれてある内容のみを理解するというにかぎらず、教科書に書かれている内容からな発展的な知識を獲得できるような工夫が行われるようになる。その内容は『別記』という形で別にまとめられ、それがあつたことにより指導する教師が文法を学習する生徒に対して知識を与えるという指導のスタンスが強化されることになったと考えられる。ただし、明治30年以降になると、ただ単に知識を与えるやり方での文法の指導ではなく、文法教科書の中に「練習問題」が設定されるなどして、学習者による自発的な学習にもとづく文法知識の獲得が目指されることになる。すなわち、文法教授のあり方が教師主導から学習者中心のものに移行していくこととなったと考えられる。そしてそれは文法教育にかぎったことではなく、当時においては「学習者」を視野に入れた教育に対する主張が多く見られるようになる。たとえば中等学科教授法研究会は、生徒の「心意」を研究し、その程度に合わせた教科書編纂の必要性を訴え、実際に教科書も編纂するに至っている。教科書編纂の主旨については次のようにまとめられている。

(一) 中等教育は、思想期に到達せる生徒の教育なり。故に、其教科書は、生徒も亦自ら研究するの余地なかるべからず。

(二) 教授する所の学と術とは、其大要に於て、異同あるべからずと雖、其細目に至りては、教授者各々異見あり。故に其教科書は、唯大綱のみを配列して、其他は、教師の口授に任す。<sup>\*46</sup>

ここで述べられている中学校教科書編纂の主旨は、「①生徒に自ら研究する余地を与えた教科書を編纂すべき」「②教師自身の教育観を反映させることを可能するため、教科書中の記述は詳しくなりすぎない」という2点にまとめられる。そして、「在来の教科書は、

其説述、周密に過ぎて、生徒の思考を錬磨するの余地無く、随て、其智識は、自ら記誦の末に趨るの弊あり、又、一方には、教師教授の妙用を施すの余裕なくして、自ら、枯燥無味の教授に陥るの弊あり」<sup>\*47</sup>として従来の教科書を批判する。このような態度で以て編纂された中等学科教授法研究会編『教程日本文典』（明治 30）は、文法を学ぶ目的を次のように示している。

中等教育の時期に於ける生徒に文法を課するは、之をして文法専門の学者たらしむるにあらず。その作る所の文章を、正確にせしむとするならむ。（例言 p.1）

つまり、この文法教育の目的は、文法を知識として生徒に示すというのではなく実際の文章表現に応用させるために文法教育を行って行くべきだとするものである。このような「実用」に応用させるために文法教育をすべきだという主張は、明治 30 年以降、他の文典編纂者においても同様になされていくこととなる<sup>\*48</sup>。本章ではそうした流れを受けて文法指導の中で重点を置いて指導が行われるようになった「書き誤り」への対応に焦点を絞って、それが文法教科書のなかに示されることがどのような意味を持っていたのかという点について検討を行った。また、文章表現のみならず文章理解（解釈）のレベルにおいても文法指導に対する要求が高まっていたという点について、当時編纂されていた中等国語読本の教授参考書の中の文法に関する記述に注目し、その検討を行うことによってそれが結果的には文法教科書の内容にも反映されていくことになったという点を明らかにした。

明治期の終わりから大正期のはじめにかけて、我が国の文法教育においては文法の持つ「実用性」が重視されるようになった。実際に「役に立つ」文法を中学校国語教育においては示していくべきであるという風潮が高まるのである。

こうして文法教育における指導内容は様々な教育目的に対応する形で内容を付加させていったということになる。ただし、内容が付加されるということはそれだけ文法の指導負担ならびに学習負担が増加するということである。しかも本章で明らかにしたように、指導の中で教えられる規範としての文体観が文語体から口語体へシフトするにつれてその指導上の意義も不明瞭な状態になっていく。その結果、大正の初めに「文法」はもう必要ないのではないかという議論（文法不要論）が起こってくるのであるが、これについては第 4 章で詳しく論じることにする。こうした状態が明治から大正期にかけての「学校文法」の成立以前にはすでに生じていたという点は留意しておくべきであろう。このような状況に対応しながら「学校文法」はその形を整えていくことになるのである。

- 
- \*1 滑川道夫（1977）『日本作文綴方教育史 1 明治篇』国土社、野地潤家（1974）「国語解釈法の史的展開」『国語教育通史』共文社。
- \*2 勘米良祐太（2015）「中学校教授要目改正（明治 44 年）による文法教科書の変化—作文教育への「附帯」的指導に着目して—」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第 77 集。
- \*3 三矢重松（明治 41）『高等日本文法』明治書院。
- \*4 古田東朔（1956）「学制当初における文法科」愛媛国語研究会編『国語研究』。ただし引用は鈴木泰他編（2013）『古田東朔近現代日本語生成史コレクション 第 5 巻 国語科教育』くろしお出版，p.365。
- \*5 山東功（2002）『明治前期日本文典の研究』和泉書院，pp.170-171。
- \*6 岡田正美（明治 35）『解説批評日本文典』博文館、山田孝雄（明治 41）『中等文法教科書 別記』宝文館、吉澤義則（昭和 6）『新制中学文典別記』修文館などもこれにならっている。第 4 章で取り上げる橋本進吉『新文典』にもそれは受け継がれている。
- \*7 福井久蔵（1934）『増訂日本文法史』国書刊行会，p.291。
- \*8 井上敏夫（1958）「文法教育の変遷」『続日本文法講座 4 指導編』明治書院，p.34。
- \*9 動詞の活用の種類についても両者全く一致する。
- \*10 三土忠造『中等国文典』に関する先行論は、他にも矢澤真人（2001）「三土忠造『中等国文典』の改訂について」『筑波大学「東西言語文化の類型論」特別プロジェクト研究成果報告書』、勘米良祐太（2014）「明治 30 年代における三土忠造『中等国文典』の歴史的位罫—教材上の工夫および文法論上の知見から—」筑波大学日本語日本文学会編『日本語と日本文学』57 などがある。
- \*11 高津楸三郎（明治 36）「師範学校及び中学校に於ける国語並びに其教授法に就て」、『国文論纂』大日本図書，pp.112-113。
- \*12 高津楸三郎（明治 36） 前掲論考 p.113。
- \*13 野地潤家（1971）『作文・綴り方教育史資料 上』桜楓社，p.16。
- \*14 若林虎三郎・白井毅（明治 16）『改正教授術』普及舎 ただし引用は井上敏夫・倉沢栄吉他編（1975）『近代国語教育論大系 2 明治期Ⅱ』光村図書，pp.29-30。
- \*15 西尾実（1952）『書くことの教育』習文社 ただし引用は西尾実（1975）『西尾実国語

教育全集 第三巻』教育出版, pp.257-258。

- \*16 野地潤家 (1971) 『作文・綴り方教育史資料 上』桜楓社, p.16。
- \*17 山東功 (2002) 『明治前期日本文典の研究』 p.169。
- \*18 永野賢 (1991) 『文法研究史と文法教育』 p.64。
- \*19 山東功 (2002) 『明治前期日本文典の研究』 p.163。
- \*20 「文法上許容すべき事項」については明治 38 年の告示以降、多くの文法教科書の巻末に附録としてそのすべてが採録されることとなる。そのうちここでは芳賀矢一『中等教科現代文典改訂』(富山房, 大正 4)「下巻」 pp.95-100 から引用を行った。
- \*21 芳賀矢一 (大正 4) 前掲書 p.101。
- \*22 筑波大学付属図書館所蔵の『和文読本』の中表紙には「明治二十一年五月二十三日文部省検定済」の刻印がなされている。また、その巻末には「広告」があり、東京師範学校・官立大阪中学校等、全国の師範・中学校の教科用書として採用されているとの記載がある。
- \*23 稲垣千穎 (明治 15) 『和文読本』普及舎, 5 丁オ。
- \*24 桜井役 (1942) 『中学教育史稿』受験研究社増進堂, p.193。
- \*25 藤田大誠 (2007) 『近代国学の研究』弘文堂 参照。
- \*26 本居豊穎 (明治 27) 「言語雑考」『皇典講究所講演』137 ただし引用は國學院編『国文論纂』大日本図書, 明治 36, pp.457-458。
- \*27 明治 20 年代の中学校国語科教員による詳細な解釈の実際については、野地潤家 (1974) 『国語教育通史』共文社における「国語解釈法の史的展開」に詳しい。
- \*28 当時のそうした教授のあり方については、たとえば品田悦一 (2012) 「国学と国文学ー東京大学文学部附属古典講習科の歴史的 성격ー」(齋藤希史編『近代日本の国学と漢学』東京大学グローバル COE) においては「諸テキストの逐条的な講釈に終始していた国学的教授法」と評されている。
- \*29 大和田建樹 (明治 22) 『古文読本』有正館, 「前書」2 丁オ。
- \*30 上田萬年 (明治 23) 『国文学』小林喜右衛門, 「緒言」 p.2。
- \*31 「文法」と「講読」との結びつきの強さを示す傍証として、園哲雄「國語科に就きて」(明治 26) 『教育時論』305 号における主張を挙げることができる。
- \*32 今泉定介 (明治 27) 「中等教育に於ける国文科の程度」『教育時論』334 号, pp.14-15。
- \*33 玉井幸助 (大正 8) 「文法練習を兼ねた講読教授」『国語教育』第 4 巻 6 号, p.41。



- \*34 その代表的なものとしては落合直文編『中等国文読本』（明治書院，明治 29）に対して編纂された明治書院編『落合直文氏編中等国文読本参考書』（明治書院，明治 32）などを挙げるができる。
- \*35 この同形意義の識別については、その後の文法教科書のなかではたとえば東条操『中学国文典 上級用』のなかでも取り上げられるようになっている。
- \*36 玉井幸助（大正 10）「古典読本と現代文読本」『国語教育』第 6 卷 7 号，pp.9-10。
- \*37 千代延尚壽（大正 5）「中学校に於ける文法に就て」『国語教育』第 1 卷 8 号，p.16。
- \*38 保科孝一（大正 5）「文法教材について」『国語教育』第 1 卷 5 号，pp.41-42。
- \*39 金子彦二郎（大正 13）「現代文学の教授」『国語教育』第 9 卷 10 号，p.7。
- \*40 金子彦二郎（大正 13）前掲論考 p.8。
- \*41 金子彦二郎（大正 13）前掲論考 p.11。
- \*42 山脇万吉（大正 8）「文法を基礎とする講読教授」『国語教育』第 4 卷 12 号，p.14。
- \*43 山脇万吉（大正 8）前掲論考 p.14。
- \*44 山脇万吉（大正 8）前掲論考 p.15。
- \*45 山脇萬吉（大正 8）前掲論考 p.15。
- \*46 中等学科教授法研究会編（明治 30）『教程 日本文法』三徳書店，p.2。
- \*47 中等学科教授法研究会編（明治 30）前掲書 p.2。
- \*48 中島幹事（明治 30）『中学日本文典』春陽堂、渡邊弘人（明治 30）『新撰日本文典』浪花書店などがそれに相当する。

### 第3章 規範的文体観の推移と文法教育における指導内容の定位

### 3-1. 文法教育史研究における「文法」と「文体」

文法教育における指導内容の生成を論じるにあたって、「研究」・「教育」に加えてもう一つ重要になってくる要素が「文体」である。

「文法」は「ある文章のきまりやしくみについて説明したもの」と説明されることが一般的になっているが、「文章」がどのようなものとして想定されるかによって説明する文法に相違が生じるということになる。この文章に対する見方を類型化したものが「文体」である。時枝誠記(1960)は「文体の概念は、文章に対する類型認識の所産である。」<sup>1)</sup>と述べているが、「文体」とは、本来的には個別的なものとして存在する個々の文章を、その文章が有する表現方法や語彙の選択などからまとめあげて説明しようとする際に用いられる概念である。どのような表現方法や語彙の選択などを行った文体になじませるのかということは学習者の言語観のみならず、学習者を取り巻く言語環境にも大きな影響を与えることにもつながる。そして、文法を教授するにあたって、その文法が説明することを想定している文体がどのようなものとして認められているのかという点が、文法指導の内容を組織し方向づけることに大きな影響を与えうるのである。

「文体」は文法の指導内容を組織し方向付けることに大きな影響を与える要因となっていると考えられるが、文法が本格的に教えられるようになった明治 20 年代以降、そこで大事にされようとしていた「規範」としての文体観は徐々に推移しているように見受けられる。

本章では、「文法」が説明されるにあたってどのような「文体」が規範として想定されていたのか、そしてそれがどのように推移し、それに伴って文法教育における指導内容がどのようなものとして定位されるに至ったのかについて論じることとする。

端的に述べるならば、規範とされる文体は「和文体→普通文体→口語文体」といった順に移行し、最終的には文語（普通）文体と口語文体とが文法教育の中では並置されることとなる。

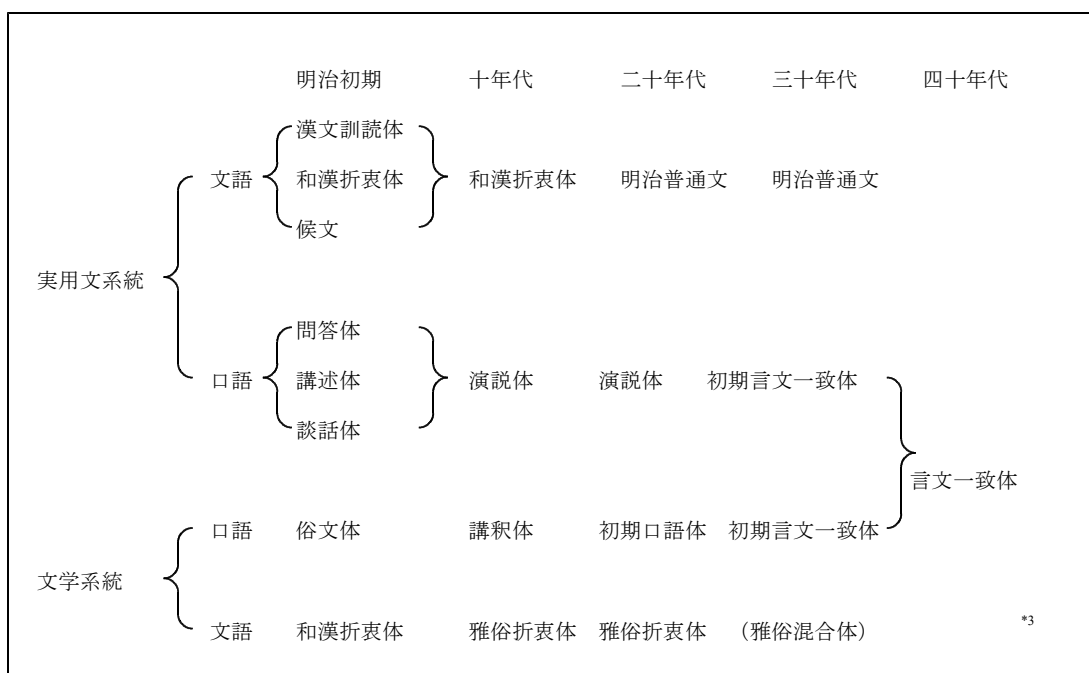
ここでは、文法教育の内容生成の史的展開と照らし合わせ、その関連において検討すべき文体にはどのようなものが想定されうのかという点について整理を行っておく。

文体は「本来は個別的なものとして存在する個々の文章を、表現方法や語彙選択などの観点から類型化したものの総称」というように説明されることもあるが、文法教育においてもそこで学習者に学ばれることが望ましい文体（規範的文体<sup>2)</sup>）というものが想定され

おり、それに基づいて（それを説明するために）文法の指導内容が組織される。そうした規範的文体を検討するにあたっては、近代以降の文体状況の変遷について押さえておかなければならない。

森岡健二(1991)は、明治期における文体変遷の大まかな素描を行ったうえで、それを整理し以下のような系統図を描いている。

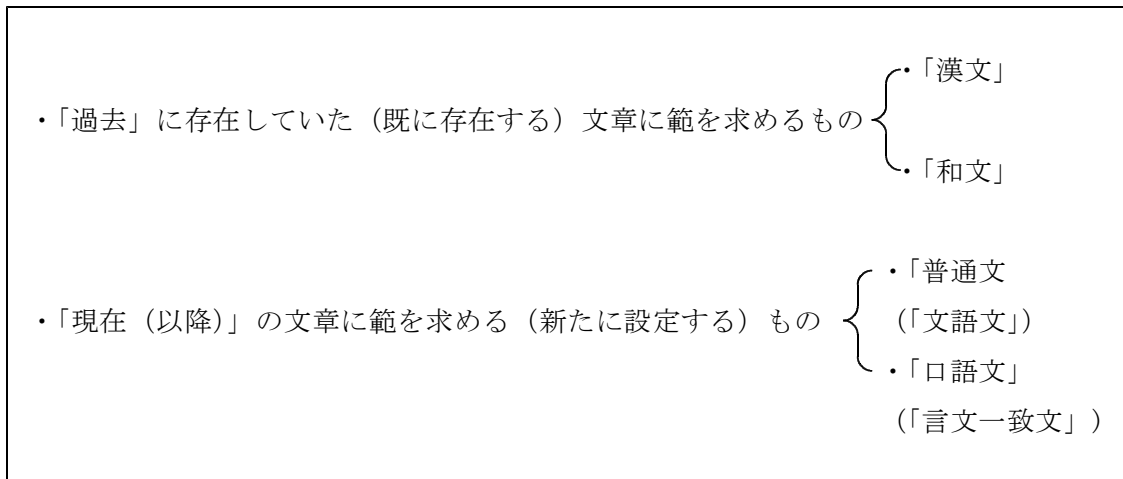
【表 3-1】 森岡健二 (1991) による明治期における文体変遷のまとめ



実用文系統と文学系統とに明治の文体状況を大きく二つに分け、明治 40 年代以降の言文一致体にどのように流れ込んでいくのかということが分かりやすく整理されているが、規範的文体についての議論は、森岡の整理にも示されている明治初期から 10 年代にかけての多種多様な文体がある程度整理されて以降に始まることとなる（主に明治 20 年代以降）。また国語教育の観点からすると、作文・講読教授のなかで実用文系統・文学系統の文体がそれぞれ混在して示されることになり、加えて森岡が「過去の文体の継承であって、文体の流れもしくは新しい文体の創造には直接関係しないと思われる」<sup>\*4</sup> として検討を割愛している「和文体」も教育内容としては重要になってくる。

そこで、以上をふまえて我が国の文法教授の中で扱われてきた「規範的文体」をそれぞれが規範とする文体の「時代性」という観点からまとめると次のようになる。

【表 3-2】 文法の内容生成に影響を与えるものとしての「規範的文体」のまとめ



すなわち、文法教育で扱われる規範的文体は「過去」に存在していた（既に存在する）文章に範を求める「漢文」「和文」と、「現在（以降）」の文章に範を求める「普通文（文語文）」・「口語文（言文一致文）」とに大別することができる。

なお、文法教育の内容生成に関しては、教育課程のなかに「漢文」と対比的に位置づけられるようになった「和文」、そして明治 20 年代後半以降に注目されるようになってきた「普通文」、そして言文一致運動の進展に伴って認められるようになる「口語文」が、それぞれ影響を与えていたものと考えられる。

ここではこの三つの文体に焦点を当て、そこに規範性を見出そうとする文法教授の指導内容がどのように提示されていたのかということについて検討を行う。なおこれまでの国語教育史研究における文体の扱いとしては、当時使用されていた国語読本の文範としての役割について検討を行った菊野雅之（2013）や信木伸一（2017）などを挙げるができるが<sup>45</sup>、その規範としての文体のきまりやしきみについて学ばせようとする文法指導の意義については十分に検討が行われていない。そこでここでは「和文」「普通文」「口語文」それぞれの文体を視野に入れた文法教授の内容がどのようなものであり、それが後の文法教育にどう影響を与えたのかといった点を中心に検討を行っていくこととする。

### 3-2. 「和文」重視の文法教育

ここでは「和文」を重視した文法教育の展開について検討を行う。

明治 20 年代以降、まず重視されようとしていたのが「漢文」に対するところの「和文」ということになる<sup>6</sup>。

「和文」というのは、当時一般の文章の規範であった「漢文体」の文章でなく、また西洋文法の枠組みをもとに構築された翻訳文体でもない、我が国で、従来用いられてきた長い歴史をもつ文章のことである<sup>7</sup>。現代的な観点からすれば、「古文」と称して差し支えないものである。

「規範的文体」として和文を重視している文法教科書は、我が国において古くから用いられてきた和文・和歌などをその中に直接に引用することによって文法事項を説明しようとしている。この和文・和歌からの直接的な引用が多く見られる点が「和文」を規範的文体とする文法教科書の大きな特徴の一つである。

また、「和文」を規範的文体とした文法教科書は、明治 20 年代前半にとりわけ多く編纂されており、端的に言うのであれば、そこで示されている文論的内容は、後の文法教科書における文論にほとんど受け継がれていない。この事実は、明治 20 年代における文法教育の目標観の推移を示すものであると思われる。

そこで本節においては、「和文」を規範的文体とする文法教科書の文論的内容を検討しつつ、当時求められていた文法教育の目標について論じる。そして、そうした内容がその後の文法教育に与えた影響について検討を行い、明治 20 年代における文法教育の目標観の推移について論じる。

#### 3-2-1. 「和文」を重視した文典の教育内容における修辭的要素について

「和文」を重視した文法教科書の代表的なものとして、落合直文・小中村義象『中等教育日本文典』（明治 23）が挙げられる。落合直文・小中村義象は、ともに古典講習科の卒業生であり、博文館『日本文学全書』の編纂に関わった人物としても知られている。彼らの編纂した『中等教育日本文典』は、当時広く使用された文法教科書の一つであると評価されている<sup>8</sup>。ここでは、『中等教育日本文典』における文論的内容の検討を中心に、「和文」を規範的文体とした文法教科書に設定されていた教育目標の内実を明らかにする。

まずはその編纂意図について確認を行っておく。

『中等教育日本文典』の「緒言」には、編纂意図が次のように示されている

わが国文典に関したる、先輩の著書古来甚た多し。されど、その著述の体裁等にいたりては、甚た煩雑なるものにして、一方にはきはめて密に、一方にはきはめて疎なるもの、またその分類にいたりても、声音に関するもの、言語に関するもの、文章に関するもの、悉く混同散乱して、専門の学者にあらざれば、解しうること容易ならず。反言すれば、在来の文典書は多くは学者間に用らるべきものにして、普通応用を目的として著されたるもの、すくなし。この著、普く先輩の著書を收拾し、撰択分配、つとめて。その弊を脱せむことを目的とせり。(下線は引用者)

(「緒言」 p.1)

ここで言う「先輩」とは、江戸期国学者を指している。それは、本書冒頭に掲げられている「語学系統」において、僧契沖、谷川士清、富士谷成章、本居宣長、本居春庭などの業績が説明されている点から明らかである。そして、そうした国学者による文法研究の問題点として、内容が「煩雑」であり理解するのが容易でない点と、「一方にはきはめて密に、一方にはきはめて疎なるもの」とあるように、それぞれの文法研究が特定部門に偏っている点が挙げられている。それらを克服するため、『中等教育日本文典』は、従来の国学における文法研究の成果を整理しまとめる形で内容を提示し、「普通応用」を目指した内容の編成が心がけられている。

では、このような意図をもって編纂された『中等教育日本文典』における文論的内容についてであるが、本書では「文」が「句の集合より成り立つもの」(p.299)であると定義されており、その「排列」を正しく行うことによって「文」が正しく組織されると説明されている。こうした説明は、その後の文法教科書の中にも散見されるが、本書において特徴的であるのは文の組織法に関する記述である。ここにおいては、それが次の九種にまとめられている。

**【表 3-3】 落合直文・小中村義象『中等教育日本文典』における「文の組織法」のまとめ**

係結法・・・係といふハ、上にありて、事物をいひ起す助辞なり。結といふハ、上の係をいひ結ぶことばなり。(p.301)

跨続法・・・跨続法とハ、語、又ハ、意を、直に、次の語につゞけずして、中間にある語をまたぎて、下につゞくる法なり。(p.333)

反転法・・・反転法とハ、句を結びはてずて、その意を、上にかへす法なり。(p.338)

省略法・・・省略法とハ、句を簡略になさむがため、語を略く方法にして、そのはぶきたるところハ、いづれも、普通言語の接続上に、たがひたるものにして、よく前後を味ひ、そのはぶきたる語の意を、含ませて見るときハ、意義も、接続も、明瞭となるなり、(p.346)

対語法・・・対語法とハ、その語のさま、物の左右にならびたるがごとく、詞を正しく排列する法なり (p.358)

疊語法・・・疊語法とハ、物を上下にたゝみ上げたるとく、語をとゝのへて、排列する法なり。(p.360)

重語法・・・重語法とハ、同じ語の二つ以上、重なりたるとき、他の普通なる語を、省きて、その意を含ませ、句を簡略にする法なり。(p.362)

添詞法・・・添詞法とハ、句或ハ言語を裝飾し、又ハ、強めむかために、詞を添ふる方法にして、我国文章の特有するところなり。(p.366)

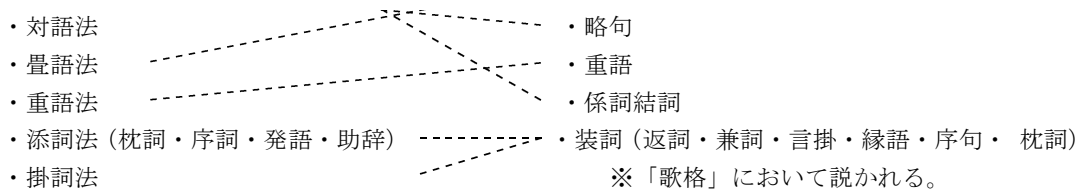
懸詞法・・・懸詞法とハ、言ひあらはさむとする詞を、物名、又ハ、所の名などの、その詞と音相通したるものにかけて、いふなり。こハ、文章上、一種の裝飾法にして、また、我国歌文の特有するところのものなり。(pp.372-373)

『中等教育日本文典』における文論的内容はこれらの説明が中心となっており、「主語」「述語」などの構文論的な内容についての説明はまったく見られず、そのほとんどが修辭的な要素についての説明である。たとえば、上記「反転法」は現在で言うところの「倒置法」であり、「対語法」は現在の「対句法」に相当する。そして、ここで留意すべきは、こうした文論的内容記述が『中等教育日本文典』のみならず、「和文」を規範的文体とした文法教科書の中で広く示されていたと考えられる点である。『中等教育日本文典』同様、「和文」を規範的文体とした文法教科書として、大和田建樹『和文典』（中央堂書店、明治 24）を挙げるができるが、両者に示された文論的内容は非常に似通っている。参考として、以下に両者の文論的内容の対照を示す。術語や内容の提示順に若干の相違が見られるものの、両者の内容はほぼ対応している<sup>9)</sup>。

【表 3-4】『中等教育日本文典』と『和文典』との文論的内容の対照表

◇『中等教育日本文典』		◇『和文典』
・係結法	-----	・正句
・跨続法	-----	・倒句
・反転法	-----	・挾句
・省略法	-----	・転句





以上の事実から、「和文」を規範的文体とする文法教科書が多く編纂された明治 20 年代前半においては、文論的内容が修辭的な要素を多分に含んだものであると捉えられながら学習者に示されていたものと考えられる。

### 3-2-2. 和文の表現力の向上と解釈との関連

では、次に問題とすべきは、このような内容を示すことによって達成される教育目標が、どのようなものとして想定されていたのかという点である。

『中等教育日本文典』には、「思想を正しくあらはさんとせんにハ、先つ言語の配列を誤らざるやう、注意すべきなり」(p.299)とあり、「文法」を学ぶ目的は、思想表現を正しく行うことができるようにする点にあるとしている。なお、この場合の「表現」とは、主に「文章表現」を指しているものと思われる。それに関して『中等教育日本文典』の編纂者の一人である落合直文は、別の論考において次のように述べている。

「豈夫れ然らんや、然り而して」の文は頑固なり。「でせう、ですが」の文は野卑なり。「アツタベク、ツ」の文は軽薄なり。我国文としては共にのぞみなきものならむ。「鎮兵薩兵うちまじりドンドンヂャカヂャカ」の歌は乱暴なり。「進めや進め諸共に」の歌は殺風景なり。「ヲ一<sup>フー</sup>富士<sup>フージ</sup>富士」の歌は俗なり。我国詩として共にのぞみなきものならむ。「はべる、こそけれ」にあらざれば文にあらず、三十一文字にあらざれば詩にあらずといふはもとより非なり。されど「はべる、こそけれ」は文にあらず、三十一文字は詩にあらずといふにいたりては、いよいよ非なり。文をものせんとするには国文を講究せざるべからず。詩をものせんとするには国詩を講究せざるべからず。その講究せざるか、何を以て文語文法をしるを得べき。<sup>\*10</sup>

落合は、当時一般の文体状況に鑑み、文を書くには「国文 (和文)」を「講究」する必要があり、歌を詠むには「国詩 (和歌)」を「講究」せざるを得ないと主張している。ここで落合は「講究」という言葉を使用しているが、和文・和歌に対する深い造詣を有していなければ、文章も歌も作ることができないとするのである。落合は当時「和文を基調と

した新文体」を提唱し、それによって当時の文体状況を整備すべきだという考えを持っていた<sup>11</sup>。つまり、和文や和歌に示されているのが「正しい」語格・文法であり、それによって現代の文章を律していく必要があると考えていたのである。そして、ここでさらに重要な点は、和文・和歌の語格に則った文章を書くために、まずは和文・和歌が「読める（解釈できる）」必要があると落合が考えていた点である。それに関して、落合は次のように述べている。

文をかゝんと欲せば古文を読むべし。歌をよまんと欲せば古歌を読むべし。古文を知らず、古歌を知らず、みだりにもものせんとするはあやまりなり。源氏物語もしらず、古今集もしらず。文を論じ歌を論ずるは実に片腹いたし、<sup>12</sup>

こうした主張は、当時「和文」を重視して教育を行おうとしていた人々のことばの中にも散見される。たとえば、羽山尚徳『普通教育和文初学』（明治 24）には、次のようにある。

文章を学ばんとするには、古人の作れる正しき文を頻りに読習ふがよし。再三習熟すれば、自然の節奏といひて、其の語路我が口に騰りて自ら筆を操り書くに臨み、文勢なだらかに安々と綴り做すことを得らるゝものなり

（「上巻」7丁ウ-8丁オ）

ここで羽山は、文章を学ぶには「古人の作れる正しき文を頻りに読習ふ」ことが大切であるとしている。ただし、和文・和歌を多く読めば、おのずと文章力が高まる（「自然の節奏」）としている羽山の主張と、落合の主張とは一線を画すものと思われる。落合は、和文・和歌をただ単に読むことが、おのずと文章表現力に転移するという立場を取らない。和文・和歌の内容を「解釈」し、そこにおける文の組み立てや修辞上の工夫に自覚的に気づくことによって、それを積極的に自身の文章表現に活かしていくことを求めたのである。それを可能とするために「文法」は教えられるべきであると落合は考えていたと筆者は考える。

『中等教育日本文典』の「解剖法」の部の最後で、落合は次のように述べる。

以上は、解剖法の大略なり。素より、一文章中の一節を、解剖せしに過ぎざれば、言語の種類も少なく、悉く、言語の組立を知るに足らざるべし。されど、その理に於ては、一様なるものなり。さては自ら歌文を取り出て、印を付し試しには、おのづから、その正しきと、あらぬとは、知られなむ。（下線は引用者）（p.381）

学んだことを古文・古歌に立ち返って確認することの重要性が指摘されているが、換言

するなら、徹底的に古文（和文）に立ち戻ることを要求された結果であると考えることが可能であろう。

そのような視野をもって従来の語法研究の成果を学習者に示しつつ、最終的な目的としては古文・古歌における語格を明らかにし、それをもとにしつつ自らの文章を律していくことのできる能力を養っていくことができるようにすることが目指されていたということになる。

### 3-2-3. 修辭的要素を含んだ文論的内容が継承されなかった原因

以上、ここまでは、「和文」を規範的文体とした文法教科書として、落合直文・小中村義象『中等教育日本文典』を中心的に取り上げ、その文論的内容に対して検討を加えつつ、その教育目標について考察を加えてきた。明治 20 年代前半を中心として編纂された「和文」を規範的文体とした文法教科書は、修辭的要素を多分に含んだ文論的内容を有していたわけであるが、それは、従来行われてきた和文・和歌を解釈し、そこに示されている「正しい」語格・文法を知らしめ、それを積極的に文章表現に活かすという文法教育における目標を反映したものであったと考えられる。

しかし、「和文」を規範的文体とする文法教科書が有していた文論的内容は、その後の文法教科書には、ほとんど取り入れられていない。

その原因として、文論的内容を説明するために示された用例の採用方法に問題があったと思われる。

「和文」を規範的文体とした文法教科書の特徴として、和文・和歌などを直接引用しつつ文法事項を説明しようとしている点が挙げられることは先に触れたが、本稿で取り上げた『中等教育日本文典』においても、その全編を通して数多くの古典文学の文章・和歌から用例が引かれている。そのうち、もっとも多いのは、「神皇正統記」からの引用で 58 例となっている。続いて、「古今集」から 49 例、そして「万葉集」の 34 例と続く。このように、単に引用数だけを比較してみると、『中等教育日本文典』においては、和文・和歌ともにバランスよく用例が採用されているように見える。しかし、文論的内容のみに限定してみると、その用例は、ほとんど和歌からの引用となっているのである。

『中等教育日本文典』の「緒言」では、用例の採用について次のように述べている。

書中用例は、きはめて、解し易きを欲したれば、おもに神皇正統記の文を引けり。

そは、正統記は、現行行はるゝ仮名文に比して、大なる差なく、かつ語格も正しければなり。されど。文章の組立に關したる例証、または古言の例証等は、おほく歌にとれり。そは古言のごとき、歌に存したるものおほく、かつ歌は文章に比して、変化おほく、文章の組立を知るに甚だ便利なればなり。（「緒言」 pp.3-4）

これによると、『中等教育日本文典』では、主に「神皇正統記」から引用するとしているが、「文章の組立」を説明するにあたっては、多くの和歌を採用するとしている。その理由として、「古言」の用法が和歌の中に存在している点と、倒置や省略といった「変化」が和歌には多く含まれており、「文章の組立」を説明するのに適している点を挙げている。すなわち、『中等教育日本文典』においては、これまで行われてきた「正しい」語格・文法がどれほど保存されているか、あるいは、教科書中に設定されている文論的内容を説明するための利便性をどれほど有しているかという点が優先されて用例の採用が行われていたことになる<sup>\*13</sup>。

以下にその一例を示す。

（「反転法」の説明）

反転法とハ、句を結びはてずて、その意を、上にかへす法なり。而して、その反転するに、多くの句を隔てゝかへるもの、又一句中にてかへるものあり。この格ハ、大かたハ、下に続く助辞にて、とまるものなり。反動辞のありて、その意うらにてかへるものと混同すべからず。左に数例を挙げて、そのかへるさまを示さむ。

て

古今集 いて人はことのみぞよき 〓 月草のうつし心ハいろことにしてて

万葉集 よしのなるなつみの川の川さとにかもぞ鳴なる 〓 山かけにしてて

古今集 夕くれハ雲のはたてに物ぞおもふ 〓 あまつ空なる人をこふとて

を

金葉集 よとゝもに玉ちるとこのすがまくらみせばや 〓 人によはのけしきを

後撰集 あたにこそちると見るらめ 〓 君にみなうつろひにたる花の心を

（pp.338-339）

『中等教育日本文典』における文論的内容のうち、ほとんどの用例が和歌から取られていたという事実は、「和文」を重視した文法教科書における文論的内容が、一種の「歌論」であったと見なすことを可能とする。教育目標の中心が「文章表現に資する」点にあったことをふまえるならば、それほどまでに、当時の文章表現における「詠歌」の位置づけは大きかったとも考えられる。ただし、明治 20 年代の後半から 30 年代にかけての文法教育では、「和歌」と「散文」の峻別が行われるようになっていく。大槻文彦は『広日本文典別記』（明治 30）のなかで次のように述べている。

和歌は、限ある字句の中に、限なき意を述べべき事もありて、言外に余意を聞かする作例も出で、随ひて言ひさして余韻に付し、語句を略したる多し。（甚しきは、所謂、「心あまりて、詞足らず、」の難を受くるあるに至る。）又歌ふに、調を取る方よりして、法外に馳騁すること、なきにしもあらず。又、歌詞とて散文には用みぬ語格などもあるなり。されば、和歌と散文とには、法格の相異なる所少からず、猶、漢文と詩とに、調格の相異なる所あるがごとし。普通文法は、宗と、散文に就きていふものなれば、深く和歌のことをば言はず、度外に置きたるあり、和歌には、別に、自ら、其学あるべきなり。

（「例言」 p.3）

明治 20 年代後半から 30 年代にかけて、文法教育で扱うべき文論的内容は「散文」を対象にすべきであるとされるようになるのである。その結果、明治 20 年代前半に志向されていた文論的内容は、その後の文法教科書にほとんど取り入れられなかったのである。

#### 3-2-4. 「和文」を規範的文体とした文法教科書の果たした役割について

明治 20 年代前半を中心に編纂された「和文」を規範的文体とする文法教科書は、和文・和歌からの引用に基づいて用例を示し文法事項の説明を行うという特徴を持っている。そして、そこにおける文論的内容は、「係結法」「反転法」（倒置）などの修辭的技法を中心に説明が行われていた。ここで重要な点は、文章表現能力を養うためには、まず「読める（解釈できる）」ことが前提にされているという点である。「和文」を重視しつつ、それを教育に反映させようとする主張は、教育の場面に応用されようとした場合、「古文」の解釈をも併せ持ったものとして教育現場に浸透していったものと考えられる。古文解釈は、現在においても文法教育の主要目標の一つに挙げられるが、明治 20 年代におけるこ

うした文法教科書の存在が、文法教育に古文解釈という目標を付与するために果たした役割は大きかったものと思われる。

ただし、「和文」を規範的文体とした文法教科書は、明治 20 年代後半には全くみられなくなる。それは明治 20 年代後半における「和歌」と「散文」との峻別にもなって、「散文」のための文論的内容が新たに組織されるようになったためである。そこにおける「散文」とは、「普通文」のことを指す。その結果、明治 20 年代後半から数多く編纂されるようになるのが「普通文」を規範的文体とした文法教科書ということになるのである。

### 3-3. 「普通文」重視の文法教育

#### 3-3-1. 明治 20 年代における「普通文」への注目の高まり

普通文は、およそ明治 20 年代のはじめより注目されるようになった文体であると位置づけることができる。

西邨貞も「日本普通文ノ前途」(『大日本教育会雑誌』71 号)のなかで普通文を改良して国語教育に応用すべき旨を主張している。

その結果、普通文を規範的文体として想定している文法教科書も明治 20 年代の後半に多く編纂されるようになる。

教育目標に関しては、高津楯三郎が『日本中文典』(明治 24)のなかで次のように述べている。

本書の目的は、年少の読者をして、一は之によりて、語学研究の興味を起さしめ、一は之によりてたゞしく其思想を書き現はす方法を知らしむるにあり。されば、普通文を書く参考に必要なる規則の概略と、この規則を説明するに必要な国語の性質とを述べて、精細なる語学上の理論の如き、或は古文などにのみ用ひて、今文には殆ど用ひざる文法の如き、或は歌にのみ用ひて文には殆ど用ひざる法の如きは、すべて之を省きたり。 (「緒言」pp.2-3)

この立場から編纂された教科文典は、「普通文」を書くことが出来るようにすることを目標として編纂されたものがほとんどである。「普通文」の作文を志向した内容となっているわけであるが、そこにおける「文論」の記述は次のように整理することができる。

- ①「係結法」を中心に据えるもの
- ②「文の成分」を中心に据えるもの
- ③ 両者を並列的に説明するもの

以下、この分類に基づきつつ、それぞれの教科文典において「普通文を書く」ことに資するためどのような説明が行われているのかについてさらに詳しく検討する。

#### ①「係結法」を説明の中心に据えるもの

この立場から編纂された文典としては、落合直文・小中村義象・橋本光秋『普通日本文典』(明治 26)、新保磐次『中学国文典』(明治 29)が挙げられる。

これらの文典においては、「文の構造」を説明する際に「係結法」に特に重点が置かれて

いる。

普通文を書くことができるようにするために、伝統的な修辞技法を援用しようとする立場であるといえる。国学系文法研究の成果を参酌しようとしつつそれを普通文の文章表現能力の伸長に生かそうとする立場とまとめてもいいのかもしれない。

現在言うところの「文の成分」、すなわち、構文論的な要素についての記述は見られず、修辞的な要素についての記述がほとんどとなっている。和歌や和文を実作するにあたっての修辞法を文の説明の中心に据えていたと考えられるが、それに対して『普通日本文典』の文論は以下のような構成を取る。

◇ 落合・小中村・橋本『普通日本文典』における文論（「文章」）の構成

第三篇 文章

第一章 総論

第二章 係結法

第三章 自他格

第四章 時格

第五章 崇敬格

第六章 命令格

『普通日本文典』の編者の一人である小中村義象は、次のように述べている。

文法教授の目的は、言語の根原を研究する為にあらずして、規則ある普通文を自在にかき得しめん為に、古来の語法を尋ねてこれを講ずるにあり。一の音韻学、一の言語学、として研究するは専門家のわざなり。近来ともすればこの目的を誤り、音韻言語の理論にはやゝ達したれとも、一の普通文だにかき得ざるものも見ゆるは、この科の本旨にはあらさるへし。<sup>\*14</sup>

「規則ある普通文」を書くことができるようにするために「古来の語法」を講ずるというスタンスは『中等教育日本文法』を踏襲しているが、文論に関する説明においては、ここで説明のなされていた修辞的技法のうち、「係結法」をその全面に押し出した説明がなされている。「係結法」に説明を焦点化することによって散文である「普通文」を書けるようにすることを目的とした文法教育を展開しようとしたものと思われる。

『普通日本文典』における「係結法」をさらに詳しく見てみると、「文章をなすには、



必ず上にいひおこしたることは、下に結ばさるべからず。この法格をば、係結法といふなり。」(p.239)と定義し、文におけるすべての係り受けを「係結法」で説明しようとしている。それは、この定義に基づいた「係」にどのような語を含ませているのかという点に端的に示されている。

【表 3-5】『普通教育日本文典』における「係」と「結」のまとめ

「係」		「結」
・第一種・・・も、 <u>に</u> 、 <u>を</u> 、は、の、が、徒	→	断止段
・第二種・・・ <u>の</u> 、が、ぞ、や、か、なむ、(なも)	→	連体段
・第三種・・・こそ	→	已然段

(pp.240-241 参照) \*15

ここにおいては、現在言うところの係助詞には含まれない「に」「を」「の」までもを、「係」として説明を行おうとしている。「係結法」によって文の構造に関する説明の範囲を広く採ろうとした結果であると思われる。

これに対して、新保磐次『中学国文典』の「係結法」では、「は、も、徒」「ぞ、の、や、か、何、なん」「こそ」(51 丁ウ-52 丁オ)として、今日のものとほぼ同様の規定を行うが、「一つの文章を成り立たしむるには、主格と用言の終結とを要す、」(50 丁オ)、「用言の終結は絶定言(終止形)を以て本体とし、若し意味を重くせんと欲する時などは特殊のてにをは等を用ひ、随つて連体言(連体形)又は既然段(已然形)を以て終結せしむることあり、」(51 丁オ)と述べているように、やはり文の構造を「係結」中心に説明している。

両者の文典における文論では、こうした「係結」以外に「自他の誤り」「時の誤り」(『普通日本文典』)等に言及することによって作文における注意を促し、「省略」等に注目することによって、「普通文」の持つ特徴を直接示すことが心懸けられている(『中学国文典』)\*16。それが両者の文典における文論記述の独自性ともなってくるが、『普通日本文典』・『中学国文典』ともに文の構造を説明するにあたって、その中心を「係結法」とすることを基本線として一致しているのである。

## ② 「文の成分」を説明の中心にする教科文典

①のように「係結法」が文論において説明されていた文法教科書に対して「係結法」を文論においてまったく説明しない教科文典も明治 20 年代には存在する。服部元彦『中等教育日本文法』（明治 28）がそれである。この教科文典においては文論の中で「係結法」を説かず、その説明をすべて「助詞」の項の中で行っている。その結果、文論は、「文の成分」の説明が中心となるが、服部は、「文の成分」を次のように説明する。

【表 3-6】服部元彦『中等教育日本文法』における「文の成分」の分類

第弐章 成文上関係
一六九 文章中に並べ列ぬる語の成文上関係を三種に大別す。
(一) 主成分
(二) 客成分
(三) 独立成分
一七〇 主成分（又主要成分）とは思想をいひ表はすに必用なる詞をいふ これを二種に分つ
(一) 主
(二) 説明
一七一 客成分（又付属語）とは主成分を拡張するためにそれに結び付く語をいふ （中略）
一七四 独立成分とは文章中他の部分に関係せざる語をいふ
(pp.188-189)

文の「総合」的側面については、「主成分」の関係に着目し、「並列の順序は先づ主を指示し次にその主に対する説明を置く。もし目的を要するときはこれを主と説明との間に置くかくの如き並列を普通の正則とす。」(p.178) とあるのみであり、この教科文典の文論における「文の成分」の説明は「分解」的な側面を中心に行われている。なお、服部は、「この書編纂の参考として英文典を参照せる事に就きては」（「緒言」 p.4）と述べ、本書における英文典の影響を明記しているが、「係結法」を助詞に含めることによって、本書における文論は、当時編纂されていた英文典<sup>\*17</sup> のものと類似したものとなっている。

### ③ 係結法と文の成分とを並列して説明する教科文典

この立場から著された文典としては、手島春治『日本文法教科書』（明治 23）、高津鋏三郎『日本中文典』（明治 24）が挙げられる。これらは、「係結法」と「文の成分」の説明を文論の中で並列的に行っている文法教科書である。ここでは、文の「総合」的側面と「分解」的側面とが明確に分けられ説明されしようとしている。それに関して、高津鋏三郎は以下のように説明する。

単一なる声音を綴り合せて、一の言をつくり、その言を綴りあはせて、一のまとまりたる意味を、あらはしたるものを、文章といふ。(p.183)

文章法を分ちて（一）作文法と、（二）解剖法の二種とす。（一）作文法にては、即ち言を綴り合せて、文章を組み立つる心得を説き、（二）解剖法にては、文章を解き分けて、其成立を明かにす。之を要するに解剖法は、作文法を、充分に解得せしむる補助なりといふべきなり。(p.185)

高津によると、文論の中心にあるのは「作文法」であり、「解剖法」はその補助（「作文法」を十分理解させることの補助）として位置づけられている。それぞれの内容を具体的に検討してみると、「作文法」においては「係結法」を中心とした説明がなされ、「文章の解剖」では「文の成分」が中心的に説かれている。この位置づけは、手島春治『日本文法教科書』も同様である。両者の「作文法」「文章の解剖」で示される内容は次の通りである。

【表 3-7】『日本中文典』・『日本文法教科書』における「作文法」および「文章の解剖」

#### ◇「作文法」の説明

（『日本文法教科書』）

- ・係結三転法

（『日本中文典』）

- ・係結法
- ・時刻の法



- ・ 自他の法           ノ
- ・ 言ひ掛け結びの法

◇ 「文章の解剖」で説かれる文の成分

(『日本文法教科書』)

- ・ 主語    ・・・「作用をなし又は形状を顕す主体の語をいう」(p.113)
- ・ 確定語  ・・・「主語の作用若しくは形状を確定する語にして一たび此の語を下すときはその主語の作用、形状一定して復動かず、」(p.113)
- ・ 客語    ・・・「主語の作用を被る語なり、」(p.113)
- ・ 拡張語  ・・・「名言又は用言に附属して其の意を拡張布演し又は変換するものといふ」(p.114)

(『日本中文典』)

- ・ 文章の主部  ・・・「その文意を通ずるに無くては叶はぬ主要なる詞をいふ。」(pp.206-207)
- ・ 主詞  ・・・「一の文章がそれによりて成りたつものをいふ。」(p.207)
- ・ 処置詞  ・・・「主詞が、如何なすか、或は如何にあるかをあらはす詞なり。」(p.207)
- ・ 文章の属部  ・・・「その主部と連結して、その文意を通ずる補助となる詞をいふ。」(p.207)
- ・ 限定詞  ・・・「文章の中にあらはるる言もしくは句、或は主部の意味を多少限り定むるものにして、単一なる言の事あり、或は二三言連合したる句なる事あり。」(p.208)

以上が、「係結法」と「文の成分」とを文論において説明する教科文典の特徴である。その両者を併せて説くことによって、文の「総合」的側面・「分解」的側面の双方にわたった説明が行われることになる。ここにおいてもやはり「和文」を規範的文体としていた教科文典において説明されていた「係結法」を文の「総合」的側面の説明にあてているという点が注目し得る。「文の成分」は解剖法（作文法の補助）として位置づけられているのである。

「普通文」を規範文体とする教科文典は、「普通文の作文に役立てる」という教育目標を有しており、明治 20 年代後半から多く編纂されるようになる。それらは「文論」の扱

いによって、大きく①「係結法を中心に説明を行うもの」②「文の成分を中心に説明を行うもの」③「係結法・文の成分を並行して説くもの」の三種に分けられる。このうち、「文の成分」の説明は、あくまでも文の分文の分解的な側面の理解を促すために説明されている。明治 20 年代には和文を規範的文体とした文法研究の影響を多くとどめていたことになるが、その後（明治 30 年代以降）の教科文典においては、文論の中で「係結法」が説かれることはほとんどなくなり、それに対して「文の成分」に対する説明が精緻化され充実していくこととなる。ここに、文法教育における教育内容としての「文論」の収束過程を指摘することが可能となる。

### 3-3-2. 明治 30 年以降における「現代」の文体を意識した文法教育の展開

明治 35 年「中学校教授要目」の「教授上の注意」では、中学校文法教育においては「今文ニ必須ナル法則」を示すべきであるとしている。「今文」すなわち普通文のための文法が内容として求められるようになったのである。

これは、明治 30 年代も半ばになると、「普通文」が教育課程の中に定着しようとしていたことを意味している。こうした教育課程上の規定を受け、明治 30 年代後半の文法教育は展開することとなるが、この「中学校教授要目」の規定に準拠して編纂された教科書が芳賀矢一『中等教科明治文典』（明治 37）である。

ここでは、明治 30 年後半における「普通文」のための文法教育の一つの実現形態として『中等教科明治文典』を取り上げ、その検討を行う。

#### 3-3-2-1. 「教科文典編纂者」としての芳賀矢一

『中等教科明治文典』は、三土忠造著『中等国文典』（明治 31）と並び、明治後期の中学校教育において幅広く採用された文法教科書として知られている。

前章で論じたとおり、三土忠造の文法教育に対する業績を一言でまとめるなら、それは「教科書の性質」を兼ね備えた教科文典の編纂、「学習者」の能力段階を視野に入れつつ、文法事項の配列に注意を払い、その内容記述に工夫を行ったということになる。明治 20 年から 30 年にかけて編纂された文典は、あまりに「学術的」であり、専門的な要素が強すぎたのである。それらは、諸氏の言語研究をそのままの形で提示するにとどまっており、「学習者」に対してそれほど配慮されていなかったという問題点がある。芳賀矢一は、三

土のこの教科文典の校閲を行い、その「序」を書いている。そこで芳賀は、三土忠造の教科書を「今日の如く、文法教科書の皆無に近き時にあたりて、この良教科書を得たるは、かへすかへすも喜ばしき事にこそ。」<sup>\*18</sup> として高く評価する。しかし、国語教育全体のことを視野に入れるのであれば、それはまだ充分ではないと芳賀は考えていた。それは、次の言葉からも明白である。

外観から見れば国語教育は中々盛なやうに見えて居る。然るに今日盛になつたといふのは、国語教育といふ中のほんの一部分のことに過ぎない。(中略) 中古の文典がやゝとゝなつて、中古の書物が学校にてよまれる、といふことで、漢学をやると同様に、古い和学をやるとなつただけである。<sup>\*19</sup>

この主張の中で、芳賀は、明治 30 年当時の国語教育はその「一部」が盛んになったに過ぎず、文法教育に関して言うのであれば、そこで示される教科書は「中古の文典」がやや整備されたものに過ぎないとして批判を加えている。だからこそ、自らの手によって『中等教科明治文典』を編纂したのである。これまでの芳賀矢一の業績に対する評価については、主に国文学方面で行われているわけであるが、文法教科書の編纂者として、彼が当時の文法教育において果たした役割についても正当に評価する必要があるように思われる。

そこで以下、次のような手続きによって論を進める。まず、芳賀矢一が『中等教科明治文典』を編纂するにあたってどのような文法教育観を持っていたのかを明らかにする。そして、その文法教育観が『中等教科明治文典』にどのように反映されていたのかについて論じるが、それにあたっては、『中等教科明治文典』に大きな影響を与えたと考えられる三土忠造『中等国文典』との比較を中心に行う。一言でまとめるなら、三土の『中等国文典』は非常にオーソドックスな、当時の文法教科書の内容としては至極穏当な内容となっていた。それに対して、芳賀の教科文典が生徒にどのような力を身につけさせることを目指したのかについて考察を加え、その意義と問題点をまとめる。<sup>\*20</sup>

### 3-3-2. 芳賀矢一の文法教育観

ここでは、芳賀矢一の文法教育観を明らかにするために、『中等教科明治文典』編纂以前に提出された芳賀の論考のうち、「国語講習会所感」と「品詞に就きて」の二つに対して考察を加える。

「国語講習会所感」は、芳賀が地方の国語教育に携わる教員に対して行った講演記録である。この中で、芳賀は、まず明治 20 年代当時の国語教育の状況を次のように評してい

る。

国語国文の攻究はますます世人の注意を惹き、読本の改良、教授法の整頓の如き漸次その緒に就かんとする勢あり。最も喜ばしきは地方の教育にたづさはらるゝ人々が、休暇に際し国語講習の学あることにして、かくして数年を経過せんには、国語教育の普及せんこと、さまで困難の事業にもあらざるべし。<sup>\*21</sup>

芳賀は、地方の教員の国語教育に対する熱心さを評価し、全国に国語教育が広く普及することも困難な事業ではないと考えるが、その一方で、この「熱心さ」が過剰になり過ぎる点を警戒している。この警戒は、国語を教えるにあたって、考えなければならない大切な部分があるにもかかわらず、それぞれの教員が「些末な部分」にとらわれすぎていることに対するものである。その些末な部分とは、主に「文章表記における語法のゆれ」を指す。国語講習会の中で、芳賀になされた教員からの質問の多くは、彼の言葉を借りるのなら「楊枝を以て重箱の隅を探るが如き」<sup>\*22</sup>のものであったという。教員たちが国語を教えるにあたって問題と感じる点の多くが、細かな文法規則の扱いについてであった。教員から挙げられた芳賀への質問は、次のようなものであった。

(一)「朝早く起きるは何より薬でございます。」「林檎の落ちるを見ました。」この中の「起きる」「落ちる」は、ともに二段活用の動詞なれば、「起くる」「落つる」と改めでは叶はず。如何。(二段活用の一段化)

(二)「たまは風にしたがひ、ふわりふわりととびゆく。」ふわりふわりといふ語見当たりしことなし。如何にすべき。(新語-従来使用されていなかった語の扱い)

(三)「いづれも手際にできました」手際よくとせずば意通じ難からんとおもふ。いかゞ(形容詞・形容動詞の混同)

(四)「いつも川や池などに居ります」疑問辞の下にはやを置かぬが定めなり。この規則に従ふべきか。(係助詞・格助詞の混同)

(五)「この悪者め口真似をするな」なは裁断言につゞくを法とす。故にるを省くかたよろしからん。(終止形の連体形への吸収)

(六)「与一かしこまりて弓をもち馬にのりて海にのり入れ」入れは他動詞なり。故にいりといふ自動詞に改むべしとおもふ。いかゞ。(自動詞・他動詞の識別)

(七)「机は木にて作る」「机は木にて作らる」とせざれば誤りなりとおもふ。いかゞ。(受身の形)

(※( )内はここで問題とされている文法事項の特徴：引用者が解釈)<sup>\*23</sup>

これは、当時の国語教師にとって文法体系の規則が「頑として破るべきでないもの」として認識されていたことを如実に物語っている。当時は大槻文彦の『語法指南』などが教育の場で多く採用され、教師もそれを参考にしつつ、学習者の指導にあたっていたとされるが、従来の文典で示されていた文法体系は、中古文の文法体系である。芳賀は、中古文の文法体系を学習者に示すということに対して次のように述べる。

諸君（国語教師）は宜しく進みて古文を研究し、古語をも研鑽せらるべし。何となれば古文を解し、古文を草し得べき力なくては、今文を操縦することもとよりたやすからざるべければなり。然れどもこれを小学校の生徒にまでおしつけて、強ひて古文によらしめんとせば、これ亦誤解の甚しきものといふべし。（カッコは引用者）<sup>\*24</sup>

中古文の文法に教師が精通することは必要であり、中古文の文法そのものを芳賀は否定するわけではないが、それを学習者に対して強要すべきでないとして芳賀は考えるのである。中古文法にとらわれることによって、その当時、生じつつあった新しい文章表現を強制すべきではないという芳賀の考えが、この言葉からはうかがえる。

芳賀は、当時の文法教育の在り方、すなわち文法的知識にとらわれすぎており、その説明に躍起になる教師の態度に対しての批判を行う。ここでは小学校教師がその批判の対象になっているが、文法を教えるにあたって必要以上に細部にこだわっていた<sup>\*25</sup> 当時の国語教師全体に向けての批判の意味がこめられていると筆者は考える。国語科教師がこだわりすぎている文法的な知識は古語の文法体系に準じていた。それはいわば「古語偏重主義」とでも言えようが、いくらそれに実際の言語表現を適用しようとしても、それは本末転倒である。芳賀は、国語教育の目的について「けだし国語教育の要は、その理解力と使用力とを得しむるにあり」<sup>\*26</sup> と述べる。つまり、全ての人々が意志の疎通を十分に図ることを可能にするための「その理解力と使用力」とを養うことが国語教育の目的であるとしたのである。教師自身が、子どもの実際の言葉、当時の言語状況に目を向け、「規則に外れたるもの」も積極的に取り上げて教授していく必要があると考えていた。それに関して、芳賀は次のように述べる。

言語に古今の別ありて、文法の規則に支配し難きのみならず、慣用の語にして文法の規則に外れたるもの亦少からず。かくの如きものは例外として特別に教へ示さざるべからず。<sup>\*27</sup>

つまり、「文法の規則が支配し難い」文法的な事実、あるいは、「文法の規則からはずれた慣用の語」の用法を積極的に学習者に示していくべきであるとするのである。「国語



講習会所感」における芳賀の批判は、古語の文法体系を必要以上に重視しすぎる当時の国語教育の現状に対して批判が集中している。昔と今とで文法体系は変化している故に、実状と合わない文法規則が生じているということを主張しようとしたものであるが、その後の芳賀の主張を検討してみると、歴史的な変遷による「文法規則の不適合」だけでなく、細部にこだわった「品詞分類」に対しても、芳賀は批判的態度を鮮明にしていく。

次に「品詞に就きて」の検討を行う。ここまで検討してきた「国語講習会所感」は芳賀の国語教育全般に対する主張であったが、「品詞に就きて」は、文法教授に対する主張がその主たる内容となっている。この論考において、芳賀は、文法教授における根本問題は、「品詞の分ち方」即ち、品詞分類を厳密にしすぎる点にあるとする。その理由については次のように述べる。

もともと言葉といふものは、その性質の上からして分つことの出来るものではない、それを色々分つことを試みても、逆も十分にきちんと線を切つて分ちきることは出来ないもので、海と陸との分ちのやうな工合に、すつかり区別することは出来ないので、どうしてもいくらか入り交りがそこに出来ることであります。それは言語の性質の上に免れないことであります。<sup>\*28</sup>

「品詞分類」の概念は、明治期以降、西洋における文法研究の成果を摂取する過程において日本語の文法研究に定着してきた<sup>\*29</sup>。それは大槻文彦『広日本文典』にも採用され、「品詞分類」が学校教育の現場において完全に「正しいもの」と認識され、子どもに教えられようとしていたこの時期、芳賀はあえてその概念に対して疑問を投げかける。その疑問の中心に位置するのが品詞分類の基準の持つ「客観性」の有無である。芳賀は、「西洋風の品詞分類」の基準には、①意味 ②文章上の働き（機能） ③活用の有無 の三つが存在すると考える。この三つが品詞分類を行うにあたって同時に存在するという事は、即ち、品詞分類に客観的な分類基準がないと同様であると芳賀は考え、次のように述べる。

分ち方の標準が初めからまぜこぜなものであるので、意味だけの上でも、文章の効用だけでも、詞を精密に分けることは出来ない。また変化の上からしても充分に分けることは出来ない。どつちにしても不都合が出来るので、初めから三つの違つた標準が相談づくで、お互いにこたまぜに合併して一つの分ち方を担当して居るといふ有様であります。<sup>\*30</sup>

先に示した品詞分類の三つの基準は、それぞれ一つずつでは言語をすべて品詞に分けることは出来ず、説明の効率化を図るために便宜上、三つの基準を混在させることによって

品詞分類が成り立っていることを理解すべきであると主張するのである。洋学系文法研究における品詞分類を援用し、言語を説明することは重要なことであるが、それを完全なものであると認識すべきではないという点に、この時点で芳賀は気付いている。その結果、文法教育に対して次のような主張を行う。

文法を教授なさる人々は、品詞の分かち方などに、あまり拘泥しない方がよからうとおもふのであります。申すまでもなく、文法の教授は語の運用を教ふるが眼目で、難しい名目を覚えることは必要でない。<sup>\*31</sup>

ここで分かることは、文法教育の目的は「語の運用」を教えることであり、その目的を達成するに当たっては品詞の分類に拘泥すべきではないということであるが、では、文法教育にあたって特に注意すべき事は何であると芳賀は考えているのか。それについては次の記述から明らかである。

文法を教授する上には、品詞を分けるのは必要であります、あまりその分かち方に拘泥せぬことがよからうとおもひます。区劃があまり厳しくなつて、品詞間の関係を忘れないようにしたいのであります。<sup>\*32</sup>

つまり、芳賀は品詞分類し「区劃」を厳しく行うことによって成立する、言うなれば文の分析に終始した文法教育でなく、「品詞間の関係」（これを引用者は「品詞相互の接続」と捉えるが、）に重点を置いた文法教育を志向していたのである。

以上、ここまでは芳賀矢一の文法教育に関する論考についての考察である。明治 20 年に入って学校教育の現場で盛んに行われるようになった文法教育の状況に対し、芳賀は、それをそのまま継承するのではなく、批判的に摂取することによって、自らの文法教育観を形成させていった。芳賀の文法教育観をまとめると以下の 3 点になる。

- ① 実際の言語運用に役立てるために文法教育を行うべきであるとした。 (目的)
- ② 文法教育を行うにあたっては、古語の文法体系（中古文法）を中心に教えるのではなく、当時の生きた言語表現をも包含しつつ文法を示すことが重要であるとした。 (内容)
- ③ 品詞分類に拘泥することなく、特に品詞間の関係を重視しつつ文法教育を行って行くべきであるとした。 (方法)

この 3 点が芳賀矢一の文法教育観を貫く骨子であるといえるが、次項ではこれらをふまえて芳賀の編纂した『中等教科明治文典』の文法教育史における意義についてまとめる。

### 3-2-2-3. 『中等教科明治文典』の文法教育史的意義

#### ① 編纂意図への文法教育観の反映

芳賀矢一は、明治37年に『中等教科明治文典』を刊行するが、その「編纂の主旨」で、次のように述べる。

文部省教授要目に於ては初三年級迄は現行文に関する文法を課すべしといへり。これ実に至当なる注意にして、上は詔勅法令より、下は新聞雑誌の論説に至るまで、明治時代には自ら明治時代の文体あり。生徒に課する作文も亦常に之を標準となさざるべからず。(略) 然るに現今行はるゝ多数の教科書には一もこの点に注意せるものなし。故に動詞、助動詞の如き今文には全く用ゐざるものをも併せ教へ、その練習題の如きも、或は古文に採り、或は口語を主とし、現今の漢字交り文に採ること至りて稀なり。こゝを以て文法の教授と生徒の作文とは全く相懸絶せる嫌なきにあらず。本書はこの弊に鑑み、今文に用ゐざるものは、皆之を四年級以上の教授に譲り、なるべく今文に適切なる法則を授くるを主として、文例も亦、概して平易なる漢字交り文より採れり。文章法に於ても亦、今文の構造を説くを主眼とせり。これ題して明治文典と称する所以なり。(下線は引用者)

(「編纂の趣旨」 pp.1-2)

前項で明らかにした芳賀の文法教育観に着目して考えるなら、この「編纂の主旨」の内容において注目すべきは、次の2点である。1点目は、「明治時代には自ら明治時代の文体あり。」と述べているように、中古の文体とは異なった「現代」の文体の教育的な意義を認めている点である。『中等教科明治文典』と共に『中等教科中古文典』も編纂していることから分かるように、『中等教科明治文典』においては、当時の文体のための文法を示したのである。そして2点目は、文法を教えるに際して特に重視したのが「今文の構造」であったという点である。これは、前節で示した「品詞間の関係」を重視して文法を教えようとしていた芳賀の文法教育観のあらわれである。

それでは、この2点が教科書の中に具体的な形としてどのように反映されていたのかについて考えていくこととするが、ここで問題とすべきは、芳賀が「明治時代(当時)の文体」をどのように規定しようとしたのかという点と、「今文の構造」を明らかにし生徒にそれを示すために芳賀が採った方法はどのようなものであったかという点である。

#### ② 『明治文典』における「明治時代の文体」の規定

明治 20-30 年代に至るまでの文法教育においては、口語（当時話されていた口頭表現）との交渉によって生じてきたその当時特有の語法を極力排除し、「正しい」語法を生徒に教え理解させることが重要であった。「学習者」のことを視野に入れて文法教育を行っていくべきだと考えていたとはいえ、三土忠造もその例外ではなかった。

三土は、学習者を視野に入れて、その能力段階を重視し、特にその構成に注意を払ったという点（教育方法的な側面についての注意と言うことになる）において評価されているが、そこにおいて教えられる内容（文法体系）は古語の文法体系をもとにしていた。すなわち、三土は、従来の文法教育における教育内容を踏襲し、古語の文法体系を重視し、それを学習者に誤ることなく学ばせようとしていたのである。そのために三土の文典には、「・・・ハ誤ナリ。」「誤ルベカラズ」という表現で、古語の文法規則に適合しない文法上の誤用を厳しく統制しようとする箇所が随所に見られる。

それに対して、芳賀は、三土の「学習者」を視野に入れて文法教育を行っていこうとするその方法には高い評価を与えたが、三土の採った「古語の文法体系をそのまま正しいものとして教えようとする」方法を採用しなかった。それを端的に表すためにまとめたのが次の表である。

**【表 3-8】 三土忠造『中等国文典』における「禁止」と芳賀矢一『中等教科明治文典』における「許容」の対照**

	三土忠造の「禁止」	芳賀矢一の「許容」
①	り（筆者注：現在完了を表す）ハ四段、 <u>左行変格ノ命令段ノミニ連ナリテ、他ノ動</u> <u>詞ニハ連ナラズ</u> （下巻 p.8）	「り」は書けり、死ねり、感ぜりの如く四段活用、 奈行変格活用、左行変格活用の動詞に限りて、え 列の音を有する活用形より連るものとす。近頃は 良行変格よりも続けて「居れり」「異なれり」など 使用すれども、未だ一般に承認せられず。（巻之二 p.23）
②	「示しき」「示しゝ」「示しゝか」ナド書ク ベキヲ、下二段ノ「瘦せき」「瘦せし」「瘦 せしか」ノ如キト混ジテ、 <u>「示せし」「示め</u> <u>せし」「示せしか」</u> ナド書クコトアリ。コ <u>レモ誤ナリ</u> 。（下巻 p.8）	左行四段活用の動詞より し、しか に連るに 「押せし」「残せし」など已然形より連るように書 くは、左行変格又は左行下二段活用の動詞の接続 と混同せるものなり。目下広く行はるれども、未 だ一般に承認せられず。（巻之二 p.24）

③	<p>名詞ニ佐行変格ノ <u>せ</u> ヲ添へ、之ニ      らる ヲ連続センメテ、「周旋せらる」「<u>譴責せらる</u>」「<u>罪せらるゝなり</u>」ナド書クベ      キヲ、<u>せ</u> ヲ脱シテ、「周旋さる」「<u>譴責      さる</u>」「<u>罪さるゝなり</u>」ノ如ク書クハ誤ナ      リ。(下巻 p.2)</p> <p>さす ハ名詞ニ続クコトナシ。名詞ニ続      クニハ佐行変格す(為)ノ将然段 <u>せ</u> ヲ      入レテ、「案内せさす」「説明せさす」ノ如      ク書クベキナリ。「案内さす」「説明さす」      ナド書クハ誤ナリ。(下巻 p.4)</p>	<p>左行変格より <u>る</u>、<u>らる</u>、<u>さす</u> に連るとき、「感      動せらる」「感動せさす」の如くいふは当然なり。      然るを「感動さる」「感動さす」の如くいふこと今      多く用ゐらる。然れども未だ一般に承認せられず。      (巻之二 p.36)</p>
④	<p>しむ ハ動詞ノ将然段ニ連ナルモノナレ      バ <u>得</u>、<u>歴</u>、<u>見</u> 等ノ下ニツマクトキハ、      「得しむ」「歴しむ」「見しむ」トスベキ      ヲ、<u>往々誤リテ</u>「得せしむ」「歴せしむ」「<u>見      せしむ</u>」ノ如ク、<u>せ</u> ヲ添ヘタルアリ。      コレ、佐行変格ノ「論ぜしむ」「説明せむ」      等ト混ジタルナルベシ。(下巻 p.3)</p>	<p>下二段活用動詞の得より、しむ に連るとき、「得      しむ」といふは当然なり。然るに「得せしむ」と      書く人多し、これ未だ一般に承認せられず。      (巻之二 p.36)</p>

ここで、三土が「誤り」であるとして禁止している語法は、①「完了」を表す助動詞「り」の接続、②「過去」を表す助動詞「き」の連用形のサ行四段動詞已然形接続、③サ変動詞に対する「受身」「使役」を表す助動詞の特殊な接続、④「使役」を表す助動詞「しむ」が下二段活用動詞に接続する場合の誤り という文法事項を問題としている。それらは、当時、一般の文章に多く見られるようになってきた語法であると考えられる。それらを芳賀は、「一般に承認せられず」としているが、「誤りである」とはしていない。慣用によって広く用いられるようになってきた語の用法をとりもなおさず「明治時代の文体」の特徴として、自らの文典の中で示すことを意図したものであると考えられる<sup>33</sup>。

芳賀の「明治時代の文体」の規定方法は、まず、古語の文法体系をそのまま正しいものとして学習者に教えるのではないという考えを出発点としつつ、口語との交渉によって生じてきた文語表現のゆれを「現代の文体」としようとしていた。「文章表現のゆれ」を禁止せず、文章表現の1つのバリエーションとして教科文典の中で示すのである。そして、

その「現代特有の文体」における特徴的な語法は、先の例でも明らかなように、特に「用言（動詞）と助動詞との接続部分」に多く現れると芳賀は考えていた。

### ③ 構造重視の方法

では次に、芳賀の意図した「構造重視」の文法教育の方法について論じる。それを論じるにあたっては、まず、『明治文典』と『中等国文典』の巻構成の比較を行い、芳賀の文法教育観のあらわれである「構造重視」の方法とはどのようなものであったか検討する。

三土・芳賀の文典は、ともに三巻構成である。従来の文典は「音韻論」「語論」「文章（文）論」に内容をわけ、それぞれについて詳細な説明を加えているものが主であったが、三土・芳賀の文典では、両者ともに「音韻論」を省き、「語論」と「文章（文）論」のみで内容を構成している。それでは以下に両者の文典の巻構成について簡単に説明を加える。

三土の文典では、上巻でまず各品詞についての簡単な説明を行う。そして、中巻では「代名詞」「動詞」「形容詞」「助動詞」について、上巻よりも詳細な（特に活用に関する）説明が為される。下巻に至っては、品詞の連続、助詞の種類、品詞の転成、単語を構成させる要素としての接頭語・接尾語等の説明をする。そして「文章篇」で文・句等をふまえ文を組織上から三種類（単文・重文・複文）、性質上から四種類（叙述文・疑問文・命令文・感嘆文）に分けその説明を行っている。

一方、芳賀『中等教科明治文典』の巻構成を見てみると、まず最初の巻（巻之一）で品詞の説明を行う点は三土と同様である。巻之二は「品詞相互の関係」として「体言及び用言と助詞との連結」「用言と助動詞との連結」の説明を中心的に行う。語と文の概念の間に位置する「連語」（「活用連語」）を設定し、これを教えることによって語の運用を容易にするという意図がここに表されている。巻之三では文の構造を中心に説明を行う。まず、文の「叙述の種類」として、現在の主語・述語の関係にあたる三つを挙げる。その後、単文・複文・重文の説明を行い文の性質上の種類として「平叙体の文」「疑問体の文」「命令体の文」「感動体の文」を示し、係結びの法則を説明する。

これらを比較してみると、両者の文典ともまず語論から説き初め、文論に移るという点については相違がない。三土は自らの文典の構成に関して、学習者の理解程度にあわせて文法事項を「易から難」となるように配列を心がけたとされるが、それと照らし合わせると、三土は語論を文法事項における「易しいもの」と捉え、次第に「難しいもの」である文論の説明へとスムーズに移行できるような文典構成上の工夫を行ったと考えられる。芳

賀も三土の文典構成に倣っているが、芳賀の文典の構成は、卷之一で語論、卷之二では語の接続、卷之三で文の構造となっており、特に「語の接続」が三土の文典よりも前面に押し出されて説明される。つまり、三土の文典では、生徒に分かりやすいものから順に内容を提示する事にのみ重点が置かれていた観があるが、芳賀の文典は、語から文を組み立てるという、いわば語から文への総合という考え方を軸にして構成されたのである。

芳賀は、語から文への「総合」に重きを置いた文法教育を行っていくために、従来それほど顧みられることのなかった語と語が接続された形を重視する。それは、従来の古語の文法体系に基づく文法的な知識では説明困難な「ひと纏まり」を指す。それを芳賀はあえて、品詞を用いて細分化しない形で、そのまま学習者に提示した。それが、『中等教科明治文典』の中で設定されている「活用連語」の概念である。「活用連語」を示すことの目的について、芳賀は次のように述べる。

本書第一篇に品詞の分別を説き、第二篇に至りては品詞相互の関係を説き、現今最も普通に行はるゝ活用連語を挙げて、その連結したる各種の体形を表示せり。これ分解のみを主とせずして、総合したる形に熟せしめて、その運用を容易からしめんが為なり。  
(「編纂の主旨」p.4.)

この「活用連語」とは「用言と助動詞との連結せるもの」(卷之二 p.49.)であり、その教授に関しては「総合したる形に於て活用連語を学ばしむること、本書の目的とする所なれば、教授者諸君はよくこの意を諒とし、常に活用連語の全体を口語と対照して教授せられんことを望む。」(下線は引用者)(卷之二 p.1.)としている。そして、「活用連語どうしの連結表現」のことを「用言の慣用語句」と名付けるが、これは、活用連語の概念を更に発展させたものである<sup>34</sup>。これは単語レベルにおける分析的な説明(細部にこだわった品詞の説明)よりも、むしろ「普通文」においてよく使用される語法をそのままの形で示すことによって、それに習熟させ、実際の運用に役立たせることを意図したものであると考える。「普通文」を書くにあたって、誤りやすい部分は用言と助動詞、あるいは活用連語どうしの連結表現であるから、まずはその用法全体を習熟させようとするのである。この「活用連語」の概念は、従来の品詞レベルの細かな文法知識の説明が中心であった従来の文法教育に対して批判的であった芳賀の文法教育観を反映しており、「文の構造」に着目させて文法を教えようとするにあたって、重要な位置を占めたものと考えられる。

このように見てくると、芳賀矢一の編纂した『中等教科明治文典』の文法教育史的意義は大きく次の2点にまとめられるだろう。まず、第1点は、『中等教科明治文典』が編纂

されることによって、「その当時の文体」すなわち普通文を習熟させるための文法教育が具体化されるに至ったという点である。芳賀は、「現に今行われている文体」のための文体規定という点に注目し、それまで「誤用」として扱われていた慣習的要素を「許容」し、積極的に文法体系の説明の中で採用する。当時の文章表現における「慣習」は、「最終的には、国語調査委員会の「文法上許容すべき事項」が出されて（明治 38 年）、そこで、これらの「誤謬」のある範囲については許容されることになった」<sup>35</sup>とされている。『中等教科明治文典』における芳賀の文体規定は、「文法上許容すべき事項」に先立って「慣習」を「許容」したものとして評価されるべきであろう。そして、第 2 点目は、従来、品詞分類を中心とした分析的な文法教育が行われていたが、『中等教科明治文典』においては、それに対して「文の総合」を理解することに重点が置かれ、そのために「活用連語」という概念が設定されたという点である。

芳賀は、言文一致運動が進んでいることを念頭に置き、規範とすべき文体が当時存在し得なくなってきたことを十分に認識していた。芳賀が注目したのは、書き手の文章の外側にある「規範」ではなかった。その文章を自ら律していくことを可能にする、文の「構造」を説明した「文法」だったわけであり、そこで書かせるべき文章の文体は当時の代表的な文体である「普通文」の文体であった。自らの思想を素直に表現することを可能とするために、文語の中に口語的な要素を積極的に採用し、流動的な普通文の文体を教育内容にしようとしたのである。そして、その方法において、従来は文法規則に合わないとして否定的にしか扱われてこなかった用法を容認し、それを重視し、作文教育に応用しようとしたのである。

### 3-3-3. 「普通文」重視の文法教授の文法教育史的意義について

以上、本節では明治 20 年代における「普通文」重視の文法教科書における文論の位置づけを検討し、それに続けて明治 30 年以降の展開を検討するために芳賀矢一の文法教育観ならびに彼の著した教科文典を取り上げて、明治 30 年代における文法教育の一つの方向性について論じた。

芳賀は、学習者の能力段階に即して教科文典を構成した三土忠造の方法に依拠しながら、更には当時の社会状況をも考慮し、「現代」の文体、すなわち「普通文」の文体を重視した。そして、それを運用する能力を養うために特に作文教育と関連させながら「文法」を



教育することを目指した。

ただし、芳賀の目指した文法教育にも問題点がなかったわけではない。「明治普通文というのは、それぞれの専門と教養を身につけた青年たちが、漢文訓読体のような型にはまった語法や慣用表現の桎梏から離れて、自分自身の専門的な機微に渡る思想や内容をそれこそ自由に克明に展開した文章」<sup>\*36</sup>であるとするならば、芳賀の採った方法が、はたして生徒にそのような作文を書かせ得たか、という疑問も残るところである。芳賀は「普通文」という、それまでの文法教育で扱われてこなかった教育内容に注目したわけであるが、そこでなされたのは「活用連語」や「用言の慣用語句」に代表されるような「普通文」の「型」であり「慣用表現」であったのである。

### 3-4. 文法教育への「口語」の受容過程について

明治 20 年代以降、「和文」を規範とした文法教育に始まり、「普通文」を規範とした文法教育が明治 30 年代に入って行われるようになってきた。

我が国の文法教育の歴史を振り返ってみると、明治初期から学校教育において教えられようとしてきた「文法」は、「文語文法」の体系的知識を授け、それを文章の読みや書きに応用する力を養うことに主眼が置かれていた。その目的を達成するために、多くの国語学者たちが、実際にその文法体系を子どもに示すための教科書（文典）を編纂した。

それに対して、「口語」は、もとは「俗語」と称されていたことから分かるように、本来「卑しむべきことば」として、学校教育の文脈においては、あまり顧みられることのない存在であったが<sup>37</sup>、明治後期に入ると、学校教育において「口語文法」を教育内容として取り入れていこうとする動きが出てくることとなる。先行研究によると<sup>38</sup>、我が国の口語文法研究は、明治 30 年に入って急速に進展し、その後、言文一致という形をとって、文体を統一する動きに結び付くとされている。しかし、そのような先行研究においては、当時の口語文法研究がどのような形で、あるいはいつごろ実際の学校教育に反映されるに至ったのかという点に検討が不十分である。

そこで、本節では、和文や普通文を規範的な文体として想定する「文語文法」を示すことを主としていた明治期文法教育が、「口語」に目をむけ、体系の整備に努め、受容しようとした過程を明らかにすることを目的とする。それを論じるにあたって、ここでは、この問題を大きく「教育制度レベルにおける位置付け」と「口語文典レベルにおける受容」とに分けて考察を加えることとする。そして、両者の関連をふまえつつ、「口語」が中学校国語科における文法教育の中に定着するに至った過程はどのようなものであったかという点について検討する。

#### 3-4-1. 「中学校教授要目」における「口語」の扱い

ここでは、まず教育課程において「口語」がどのように扱われてきたのか、その変遷の過程を追うこととする。

中学校における国語科文法教育の歴史について振り返ってみると、教育課程上に「口語」が明記されるのは、明治 35 年公布の「中学校教授要目」からである。そこにおける「口語」は、各学年を通じて「国語文法ハ言文ノ対照ヲ主トシ常ニ口語ト今文トヲ関聯セシメ

テ今文ニ必須ナル法則ヲ示スヘシ」<sup>39</sup> という記載からも明らかなように、「今文」の法則を理解するために、必要に応じて部分的に示されるにすぎなかったと考えられる。すなわち、明治 35 年の「中学校教授要目」を見るかぎりでは「口語」は「文語」という教育内容の理解を助けるための補助的手段であり、教育内容としての体系を持たず、常に「文語」に付随する形でしか存在し得なかったと解釈することができる。国語科における他領域である「講読」「作文」についての記載を見ても、講読の材料については「今文」「近世文」「近古文」、作文については「書簡文、今文体ノ記事文」などが挙げられるのみで、そこに「口語文」は含まれていない。

しかし、明治 44 年に改正された「中学校教授要目」においては、上述したような「今文」・「口語」という用語は姿を消し、文法は「実例ニ就キテ帰納的ニ教授」されるべきであるとされる。この時期の国語科他領域である「講読」「作文」において教えるべき材料として示された文体について見てみると、「国語講読ノ材料ハ普通文ヲ主トシ口語文・書牘文・韻文ヲ交フ（略）作文ハ現代文ヲ主トシ口語文及書牘文ヲ併セ課スヘシ」とあるように、「普通文」以外に「口語文」が明記されるようになる。これをふまえて考えると、この時期の中学校においては、「実例」であるところの「普通文」「口語文」に基づいて、文語文法と口語文法のそれぞれが「帰納的」に教えられるようになったと考えられる。

その後、昭和 6 年改正「中学校教授要目」では、第 1 学年における「文法」の教育内容が「品詞ノ大要ヲ授ケ口語、文語ノ異同ヲ知ラシメ用言ノ活用ニ練熟セシムベシ」と示された後、昭和 12 年の改正では、第 1 学年で「口語」を、第 3 学年で「文語」を学ぶよう定められるに至る。つまり、中学校の教育段階に従って文語文法・口語文法が、それぞれ独立したものとして教育課程の中に位置付くこととなる。この位置づけは、文語文法学習の入門段階として口語文法教育の立場を明確にしたと考えることが可能である。

「中学校教授要目」における「口語」の受容過程に注目すると、文法教育においては、明治 35 年の時点で「口語」は、「文語」を学ぶにあたっての補助的な教育手段にすぎなかった。その後、明治 44 年になると、「文語」と「口語」は、文法教育課程の中で、学ぶべき文体として併存するようになる。そして昭和 12 年の教育課程に注目すると、「口語文法」は文語から独立したものとして教育課程に位置付くのである。

以上、ここまでは、文法教育における「口語」の受容という問題を、教育課程の上から考察を加え、その流れを概観した。次に論じるべきは、それに対して、実際の学校教育の中で、「口語」がどのように教えられようとしていたのかということである。

教育課程に「口語」の教育に関する規定が見られなかった、すなわち明治 35 年より前に、実際の教育活動に当たっていた人々が、口語文法を教えることに関してどのような主張を持っていたのか、そして、それを学校教育にどのように反映させようとしていたのか。そして、教育課程に口語が明記され、それがより多くの人々の問題意識に上るようになった明治 35 年以後における口語文法教育の議論はどのようなようになったのか。

それを考えるにあたって、次項では、明治 35 年をひとつの契機と見つつ、文法教育で実際に教えることを目的として具体的な口語文法体系を定めようとしていた「口語文典」の編纂者の主張に迫る。

【表 3-9】中学校教授要目における「文法」についての記載対照

	明治 35 年中学校教授要目	明治 44 年中学校教授要目	昭和 6 年中学校教授要目	昭和 12 年中学校教授要目
各学年の教授内容	1 仮名遣附字音仮名遣 国語品詞ノ分別 漢文品詞ノ分別ノ大要	なし	品詞ノ大要ヲ授ケ口語、 文語ノ異同ヲ知ラシメ 用言ノ活用ニ練熟セシムベシ	主トシテ口語法ノ大 要ヲ授クベシ
	2 品詞各論	なし	なし	なし
	3 文章論ノ大要 係結ノ法則 文章ノ解剖	成ルヘク既習ノ材料ニ基 キ主トシテ現代文ニ必須 ナル法則ヲ示スヘシ	なし	既習ノ文法的事項ヲ 整理 シ文語法ノ大要ヲ授 クベシ
	4 前各学年中授ケタル 事項ノ復習 近古以上ノ文ニ特有 ナル法則	前学年ニ準ス	既習ノ全事項ヲ組織的 ニ整理シ文ノ構成ニ対 スル一般ノ知識ヲ授ク ベシ	なし
	5 前各学年中授ケタル 事項ノ復習 単語ノ構造 国語沿革ノ大要	なし	なし	なし
教授上の注意	<ul style="list-style-type: none"> <li>・国文法ハ言文ノ対照ヲ主トシ常ニ口語ト今文トヲ関連セシメテ今文ニ必須ナル法則ヲ示スヘシ。</li> <li>・漢文ノ語法ハ漢文ヲ理解シ易カラシムル程度ニ止ムヘシ</li> <li>・国語ノ文法ニ於テ最モ誤リ易キハ活用語ノ用法ナルヲ以テ教授ノ際特ニ注意シ常ニ其ノ練習ヲ怠ラサルヘシ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文法ハ特ニ其ノ時間ヲ設ケサル学年ニ在リテモ便宜講読・作文ニ付帶シテ之ヲ教授シ又ハ練習セシムヘシ</li> <li>・文法ハ実例ニ就キテ帰納的ニ教授シ实用ニ適切ナラシメンコトヲ要ス</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文法ハ国文法ノ大要ヲ授ケテ国語ノ特色ヲ理解セシムベシ尚特ニ時間ヲ設ケザル学年ニ在リテモ常ニ講読・作文等ニ附帶シ実例ニ就テ之ヲ教ヘ正確ナル語法ニ練熟セシムベシ</li> <li>・文法ノ教授ニ於テハ国語ノ特色ヲ理解セシムルト共ニ国語愛護ノ精神ヲ養ハンコトニ留意スベシ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・文法ハ平易ナル実例ニ就キテ之ヲ理会セシムベシ</li> <li>・尚特ニ文法ノ時間ヲ設ケザル学年ニ在リテモ常ニ講読・作文等ニ附帶シテ之ヲ授ケ正確ナル語法ニ練熟セシムベシ</li> </ul>

### 3-4-2. 文典編纂者の「口語」に対する主張

ここでは、口語文典の内容を考察することによって、口語文法を学校教育に反映させようとしていた人々の主張に対して考察を加える。

中学校教育課程への「口語」の受容過程についてももう一度振り返ってみると、明治 35 年に改正された「中学校教授要目」ではじめて「口語」に対する記述が見られるようになったわけであるが、これは、世論および学校教育関係者が口語に対して目を向け始めたということの現れであると考えられる。その背景について、鈴木憲子（1988）は「アストンやチェンバレンらなどの外国人による日本語研究、および口語文典の刊行や、当時の言文一致運動や、さらに西欧言語学の紹介などの影響が挙げられる」<sup>40</sup>とするが、その結果、明治 30 年代に多くの口語文典が編纂されることとなる。以下は、明治 30 年代に編纂された主な口語文典である。

- ・ 松下大三郎『日本俗語文典』（明治 34）
- ・ 金井保三『日本俗語文典』（明治 34）
- ・ いしかわくらじ『はなしことばのきそく』（明治 34）
- ・ 鈴木暢幸『日本口語文典』（明治 36）
- ・ 吉岡郷甫『日本口語法』（明治 39）

このうち、学校教育を視野に入れ、子どもに口語文法を教えていこうとする姿勢の強い文典はいしかわくらじ（以下、石川倉次とする）と吉岡郷甫の著した口語文典である。そして、どちらの文典も学校の教師に対する指導書的な性格の強いものである。

以下、石川と吉岡の著した口語文典の内容について考察を加えていくこととする。その考察にあたっては、編纂目的と体系を構築する方法とに注目し、両者を比較しつつ、その共通点と相違点を明らかにする。

#### 3-4-2-1. 文語文法から独立しようとした口語文法への志向

石川倉次の編纂した『はなしことばのきそく』（明治 34）は、明治 35 年に「中学校教授要目」が改正される以前に、口語文法を学校教育の中で教えるべきだと主張した文典として注目に値する。この文典の「はしがき」において、石川はその編纂目的を次のように述べる。

わが くに の これ まで の もじ・ぶんしょー わ、まこと に、むつかしく  
て、をんな こども にわ、なかなか つかわれなかった ので ある。にんげん  
に わ とき と して わ こんな ばかげた こと を して をる とき  
も ある もの で、なんでも ひと に たやすく できない むつかしい こと  
を やりえる の が えらい もの だ と かんがえて、この むつかしい  
もじ・ぶんしょー を ならう の を、その ひと の みえかざり と した  
とき も あった の で ある。

(「はしがき」 pp.1-2)

これは、当時の文法教育が文語文法を中心に教えられていたことに対する痛烈な批判であると見受けられる。難解な文語文法の規則を学ぶより他に多く学ぶべきものがあり、「つかいにくい どーぐ」<sup>41</sup>を使わず、これからは、読み書きを容易にする「はなしことば」を学校で教えていくべきであるとしている。そして、試案として口語文法の体系を示すが、これは「これ まで われわれ が やって きた よー に、めんどー な もじ・ぶんしょー を ならわして、せかい の ぶんめー に をくれ を とる よーな あとつぎ を こしらえる の を きょーし の しごと だ と をもって をって わ ならぬ。」(「はしがき」 p.3)とあるように、石川は、教師としての実際の経験から口語文法教授の必要性を説き、また、実際に教育に携わっている教師を対象にして本書を編集している。即ち、本書は、教師の目を口語文法の教育に向けようとする意図を持った一種の啓蒙書としての性格を備えている。

そして、口語文法を学ぶ目的に関しては、著書の最後の「わかりよい ぶんを つくる について の きつけ」という項に詳しい。ここでは「作文を書くときの注意」がなされているが、その注意は以下の三点にまとめられる。

- 一、ぶん わ、なるたけ つね の ことば に ちかづかせて、わかりよく かく の が よい の で ある。
- 二、ぶんわ、わが をもう こと を、なるたけ みじかく して、はっきり する よー に かく の が だいじ である。けっして むやみ に かざり を つけぬ が よい。
- 三、てがみ の ぶん など わ、なるたけ あとさき の もんく を みじかく して、よーじ の ことがら を わかりよく たしか に かく が

よい。

(p.234)

これらの三つの注意からも分かるように、石川は、学習者に文を「わかりよく かく」ことを求めている。この「わかりよく かく」能力を身に付けさせるために文法を学ぶべきであり、また、その目的を達成するために、口語文法の体系を示そうとしたと考えられる。そのような意味から、石川の口語文法体系は実際の学校教育における作文教育を考慮して作られているとも言えるであろう。

それでは、さらに具体的な問題としての口語の文法体系に関して、石川はそれをどのように構築しようとしていたのか。品詞の立て方やその説明をみると、それは独自の文法体系に基づくものではなく、当時の文語文典のものを応用した形になっている。たとえば、石川の文典における「すけことば」と、同時期の三土忠造『中等国文典』（明治 31）における品詞分類、及び「助動詞」の種類の説明を比較してみると、次のように、その種類・提示順序が、ことごとく一致する。

三土の『中等国文典』の初版が明治 31 年であったことを考慮すると、石川が三土の文典を参考にしたということは十分考えられることである。

**【表 3-10】 三土忠造『中等国文典』・石川倉次『はなしことばのきそく』における品詞分類ならびに助動詞の種類の対照**

品詞分類		助動詞の種類について	
三土	石川	三土（「助動詞」）	石川（「すけことば」）
・名詞	・なことば	・受身	・うけみ
・代名詞	・かえことば	・可能	・できるいみ
・動詞	・わざことば	・（自発）	・しぜんにそーなる
・形容詞	・さまことば	・使役	・させるいみ
・助動詞	・すけことば	・敬語	・うやまい
・副詞	・そえことば	・打消	・うちけし
・接続詞	・つなぎことば	・時	・とき
・助詞	・あとことば	・推量	・をしはかり
・感動詞	・なげきことば	・断定	・たしかめ

ここで、この石川の『はなしことばのきそく』における主張について考察を加えるが、

本書に述べられている口語文法の教育目的は、「作文」の教育に資するためのものであった。そして、このように教育目的を設定した要因には、当時の文語によって文章を書かせようとしていた教育状況に対する批判がある。文語による難しい文章ではなく、より生徒の日常生活に引き寄せた「はなしことば」で文章を書かせることを目的として口語文法の体系を示すのである。ここでいう「はなしことば」とは「話す言葉（談話）」に限りなく近く、また多くの人々にとって理解可能な形としての「わかりよい」文章体のことである。難しい文語文の文章を子どもに書かせるのではなく、「わかりよい」言葉で文章を書かせようとするために、その体系を生徒に示すべきであると、石川は主張するのである。しかし、その文法体系は、「むずかしい もじ ぶんしょー」が書けるようにするために学ばれていた文語文法の体系的枠組みをそのまま援用せざるを得なかった。この問題を考えるにあたっては、石川が『はなしことばのきそく』を著した時期には、口語文の標準がはっきりと定まっていなかったという点を視野に入れるべきである。そのような状況の中で、体系の構築という側から口語文法を考えた場合には、それまで盛んに行われてきた文法研究の結果であり、且つ、学校教育でも教えられていた文語文法の体系を援用せざるを得なかったのである。石川の口語文典における文法体系の整備には、そのような時代的制約が背後にある。ただ、文語文法から口語文法を独立させて示していこうとする石川の主張は、文章表現における「標準」を子どもの文章表現能力に考慮しながら規定したという意味において評価されるべきである。

### 3-4-2-2. 文語文法と口語文法との対照

石川倉次の口語文法を作文教育に応用していこうとする主張には、難しい文語文法を子どもに示すのではなく、そこから脱却したものとして口語文法を示そうとする態度が表れていた。それに対して、明治 35 年以後編纂された口語文典を検討するために、ここでは吉岡郷甫の『日本口語法』（明治 39）における口語文法教育の主張をとりあげる。

吉岡は明治 37 年 4 月から使用されることとなる第 1 回の国定『小学国語読本』（以下『吉岡読本』）の中心的な編纂者である。井上尠の指摘によると、『吉岡読本』は「言語主義、語法主義の本」<sup>\*42</sup>であったが、「少なくとも国語教育の世界に標準語を確立したこと、口語文の主観・客観的叙述・敬体と常体とを明確にした」<sup>\*43</sup>教科書として評価されている。編纂趣意書に「文章ハ口語ヲ多クシ、用語ハ東京ノ中流社会ニ行ハルルモノヲ取り、カクテ国語ノ標準ヲ知ラシメ、其統一ヲ図ルヲ務ムルト共ニ出来得ル丈兒童日常使用スル言語



ノ中ヨリ用語ヲ取りテ、談話及綴り方ノ応用ニ適セシメタリ」<sup>\*44</sup>とあるように、口語文体を確立し、そこで用いられることばを児童の日常生活で使用する言語に近づけ、児童にとって分かりやすい形で、話し方や作文に応用させていこうとする態度が伺える。そして、その口語文の体系的基礎をなしたとされるのが、『日本口語法』である。

吉岡の『日本口語法』の緒言をみると、彼がこの文典を編纂した目的、及び、ここで論じられる文法体系の一端を伺い知ることが出来る。それによると、吉岡は、まず、「口語法の編纂は急務中の急務である。然るに、まだ其企のあることを聞かぬを残念に思つて」<sup>\*45</sup>筆を執つたと言う。そして、その語法の基準は「東京の中流社会の言語に採つたが、地方語の語法でも其行われてる範囲の広いものわ、やはり採つておいた」<sup>\*46</sup>としている。これは、地方によって違いがある実際の「話し言葉」ではなく、東京語をベースにしつつ、地方語も考慮することによって、より多くの人々が共有することが可能な口語文法の体系を構築しようとする態度の現れである。学習者にとって分かりやすい文体としての口語文法を示し、それを作文などの教育に応用していこうとする吉岡の主張は、前節で述べた石川の口語文法に対する主張とそれほど差はない。しかし、その体系の整備にあたっての文語文法に対する態度が石川と吉岡とで大きく異なることとなる。そして、この両者の態度の差は、口語文法教育に新たな教育内容を付加することとなるのである。

吉岡は、口語の文法体系の構築に際して、自身で「本書は従来の文法（文語文法）に慣れている人に便利なように説明しようとしてつとめた。（カッコは引用者）」<sup>\*47</sup>と述べている点からも分かるように、かなり自覚的に文語文法の枠組みを援用することによって口語文法体系を構築している。次の表からも分かるように、品詞分類は、大槻文彦の『広日本文典』（明治 30）、助動詞の種類については芳賀矢一の『中等教科明治文典』（明治 37）とほぼ一致する。

【表 3-11】吉岡郷甫『文語口語対照語法』に対する他の文法教科書の影響

品詞分類		助動詞の種類について	
大槻	吉岡	芳賀	吉岡
・名詞	・名詞	・受身使役の助動詞	
・代名詞	・代名詞	(動詞の相) ・動詞の相	
・数詞	・数詞	・法の助動詞	
・動詞	・動詞	(動詞の法) ・動詞の法	
・形容詞	・形容詞	・否定の助動詞	

<ul style="list-style-type: none"> <li>・助動詞 . . . . . 助動詞</li> <li>・副詞 . . . . . 副詞</li> <li>・接続詞 . . . . . 接続詞</li> <li>・感動詞 . . . . . 感歎詞</li> <li>・弓爾乎波 . . . . . 天爾乎波</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>(動詞の式) . . . . . 動詞の式</li> <li>・時の助動詞</li> <li>(動詞の時) . . . . . 動詞の時</li> <li>・指定及比較の助動詞 . . . . . なし</li> </ul>
--	---

吉岡がここで説明する口語の文法体系は、口語独自の文法体系が目指されたというより、自らが国定教科書の中で用いた口語体の文章などをもとにしつつ、当時の文語文法研究の成果を多く取り入れて整備が目指されていると言ってもよい。吉岡は、口語文法の体系の整備するために文語文法を意識的にベースに据えようとしていたと考えられる。

では、吉岡がこのように文語文法に重きを置いたのはなぜか。それを考えるにあたって、吉岡が『日本口語法』を編纂した後の口語文法に対する主張を見てみると、『文語口語対照語法』(明治45)のなかでは次のように述べている。

…国民教育に於きましては是非口語を土台にしなければならぬと云ふので、小学用読本殊に其の始の方の学年に於ては、大部分口語を用ゐることになって居りますし、中等学校の読本もこれがたくさん採用され、其の語法の教授も文語と口語とを対照して教授すべきやうに規定されて居ります。又一般の社会に於きまして、口語文がだんだんと勢力を得て参りまして、従来小説の対話以外にはあまり用ゐられなかったものが、近来真面目な著書・論説などにも多く之を採用することになってきたのであります。此等は実に喜ぶべき現象でありますから、吾々は大いに口語の改善を図り、其の語法を整理して、此の趨勢を助長するように努めなければならぬのであります。

(pp.8-9)

このように、吉岡は一般の社会に目をむけ、そこにおける「口語文」の勢力の拡大を認め、また、それは学校教育における読本の中にも反映されるようになったと指摘している。そのような状況を鑑みて、彼は今後一層の口語文法の体系的整備に努めなければならないとも考えている。

しかしながら、吉岡はこのように口語文法の今日的な重要性を認めながらも、引き続き文語も視野に入れ続けなければならないとする。その理由を以下のように述べる。

文語は其の勢力の幾部を口語に譲ってしまひましたけれども、千数百年來扶植して來ました根底は甚だ鞏固でありまして、官衙から出ます法律・命令は固より、新聞・雑誌・書籍の類に至るまで、まだ盛に之を用ゐて居るのであります。単に口語を研究

するとしても、兼ねて文語との関係を知る必要があるのですが、斯る社会の状態であり  
ますから、刻下の急に応ずる上から見ても、文語の研究は決して等閑に附してはな  
りませぬ。 (p.9)

ここで吉岡は、一般社会において未だ根強く残る文語文の勢力について考慮すべきであ  
ると言っている。そのように主張した上で、文語文法と口語文法の教授するにあたって、  
「文語の語法と口語の語法とを対照してお話して、文語法の知識をお授けすると共に口語  
法の知識をもお授けし、兼ねて相互の関係をも明らかにしたい」(p.10)と述べる。

『文語口語対照語法』では、口語を文語と同一線上におき、文語の変化の結果として口  
語があるという考えで、文語と口語それぞれの文法知識を並行させて説明している。

たとえば、動詞の連体形（第四活用形）の説明は以下のように行われている。

文語		口語	
四段	朝鮮に <u>行く</u> 友。	四段	朝鮮に行く友
良変	此所に <u>在る</u> 本。		此所に <u>在る</u> 本。
奈変	水に溺れて <u>死ぬる</u> 者。		水に溺れて <u>死ぬる</u> 者。
上一段	將軍の <u>率ゐる</u> 兵卒。	上一段	將軍の <u>率ゐる</u> 兵卒。
上二段	腰に <u>帯ぶる</u> 刀。		腰に <u>帯びる</u> 刀。
下一段	君が <u>蹴る</u> 鞠。	下一段	怪物の <u>現れる</u> 森。
下二段	怪物の <u>現る</u> 森。		
加変	日毎に鳥の <u>来る</u> 枝。	加変	毎日鳥の <u>来る</u> 枝。
佐変	彼の之を <u>主張する</u> 理。	佐変	彼の之を <u>主張する</u> 理。

此の形を連体形と云ひます。 (p.97)

吉岡は口語文の勢力を認めながらも、国語教育における文章理解という問題を考えた場  
合、広く社会で用いられている文語の文章を視野に入れ、その理解を助けるための文語文  
法の体系を示していかなければならないとするのである。

この『文語口語対照語法』では、口語の文法体系を説明するにあたって、『日本口語法』  
を編纂したときよりも文語文法との連絡性に更に重きを置いている。それが「文語の語法

と口語の語法との対照」という考えに反映されている。また、この考えは「文語と口語との対照教授と云ふことは法令にも見えて居りますし」(p.15)と述べていることから分かるように、明治 35 年公布の「中学校教授要目」に影響を受けつつ、文語文法と対照させるべき口語文法の体系の整備を志向している。本書は、「昨年(明治 44 年)夏某県の夏期講習会に於て、小学校及び中学校の教員諸氏の為に講述せるもの」(カッコは引用者)、「緒言」p.1)であると吉岡自身が述べているが、その後、本書は「中等教育の参考書として尊ばれた」とされている<sup>\*48</sup>。本書が普及した結果、「文語口語の対照」という考えが後の文法教育にもそのまま定着することとなるが、ここで対照される口語文法は、文語文法の連絡に力点が置かれながらその枠組みを保持し続けたというのは留意しておくべきである。そのような形で口語文法の体系整備が図られたことにより、先に述べた石川の主張にあった作文教育との関連が保持されつつ、その後、文語文法学習の入門段階として口語文法教育の立場は明確化され、学校教育の中に定着していくことになるのである。

### 3-4-2-3. 「口語の標準」の変容について

以上、ここまでは当時においては「生きた言葉」を重視するという視点から「口語文法」の受容がそれほどなされることなく、もっぱら「文語との対照」という視点からの受容が中心であったということについて論じてきた。

それは、明治 34 年から数多く編纂されることとなる口語文典の中に見られる「口語の標準」の規定の仕方(時代を経るにつれて若干の変化)が関係している。この微妙な変化が、その後の文法教育における口語の扱いに少なからず影響を与えている。

最後に、当時編纂されていた口語文典の具体的な記述に拠りながら、その中に示された「口語の標準」の規定について見ていく。

まず、前節で取り上げた石川倉次の『はなしことばのきそく』では、口語の標準を次のように規定している。

と一きょーに いま をこなわれて をる はなしことばの いやしくない ただし  
い ものを もちいて いゝもし つづりもすることにせねばならぬ。

(「はしがき」 p.5)

石川の場合は、そこで示される口語の標準を「と一きょー」でおこなわれる「いやしくない、ただし」としながら、自らの文法体系を構築しようと試みている。ただ、ここで石川の言う「いやしくない、ただし」ことばというものが具体的にどのような言葉を指

すのか、これだけの説明では理解しにくい。これに対して松下大三郎『日本俗語文典』（明治 34）における口語の標準の規定を見てみると、松下はその規定を次のように行っていることが分かる。

単に口語又は俗語といへば一様の如くなれど、各地各社会多少方言的の差無きこと能はず。然れども東京の中流に行はるゝものは最広く通じ、他日我が標準語ともなるべきものなれば、之を以て我が口語を代表せしむること難からず。故に本書は主として東京の中流に行はるゝ語法を講ず。（下線は引用者）（「総論」pp.1-2）

石川の言う「いやしくない ただしい」ことばは、松下の言うところの「中流」で行われる言葉とほぼ同義であろうと考えられるが、松下は東京の中流に行われていることばと、将来、我が国において行われるべき「標準語」とを結びつけつつ、口語（俗語）の文法体系を構築しようとするのである。

このように、石川・松下といった、口語文典が編纂され初めてまだ間がない時期における主張では、口語の標準を規定する要因として、①東京語であり、②そのなかでも中流で行われているものという2点が挙げられていた。

それでは、その後の口語文典における口語の標準の規定要因はどのように変化したか。先に取り上げた吉岡郷甫の『日本口語法』では、その規定が次のようになされている。

本書の語法わ、おもに標準を東京の中流社会の言語に採ったが、地方語の語法でも、其行われている範囲の広いものわ、やはり採っておいた。（「緒言」p.1）

吉岡の場合は、それまでの①「東京語」②「中流」という要素に加えて、新たに全国で③「広く行われている地方語」をも参酌しつつ、口語の標準を定めていくべきであるとしている<sup>49</sup>しかし、吉岡の口語の恭順に対する考え方は、その後の著作をみると、更に変化している。『日本口語法』の増補・修正のために編纂された『改訂日本口語法』（明治 42）の記載は以下のようになっている。

本書の語法が主として東京の教育ある中流社会の言語から帰納したのであること、口語法の文語法と共通な点は、成るべく広く行われている説を採ったこと、東京語と地方語との差異乃至口語法と文語法との区別を註に附設したことなど総べて「日本口語法」と同じである。（「例言」p.1）

ここで吉岡の言うとおりに、『日本口語法』と『改訂日本口語法』とは、その編纂方法に関して、ほとんど相違がない。ただ、吉岡は『改訂日本口語法』に至って、そこにおける口語の標準を「東京の教育ある中流社会の言語」とするのである。この「教育ある中流

社会」というものをどのレベルとして想定しつつ吉岡が自らの口語文典を編纂したのかを明らかにすることは困難であるが、ここでは口語の標準を規定するにあたって「教育のある」ことが、すでに前提条件となってしまうのである。

### 3-4-3. 文法教育における「口語」の標準における教育的な視点

以上、ここまでは、文法教育における「口語」の受容という問題を論じるにあたって、大きく「教育制度レベルにおける位置付け」と「口語文典レベルにおける受容」とに分け、それぞれについて考察を加えた。「教育制度レベルにおける位置付け」に関しては、中学校教育の教育内容を規定していた「中学校教授要目」に関して、その中でどのように「口語」が教育内容として位置づけられてきたのかという点について明らかにした。そして、明治 35 年を、文法教育における「口語」受容のひとつの契機であるとし、その前後に編纂された口語文典（特に学校教育を視野に入れて編纂された口語文典）に注目し、それらの口語文法の扱いについて検討を加えた。

明治 35 年以前の言語状況、特に、地方それぞれの「話し言葉」の懸隔という状況を考えると、それを意思・情報伝達的手段と捉え、教えようとすることに対して、その当時、学校教育を視野に入れた多くの文典編纂者たちは、「話し言葉」に対して否定的な態度をとらざるを得なかったと考えられる。なぜなら、地方の枠を越えた意思・情報伝達的手段について、教育に応用するための文法体系を整備していく側は考えなければならなかったからである。文語（普通文）の文章表現は、地域を越えた、より広い社会における意思伝達を保障するものであると考えられたのではなかろうか。それゆえ、当時の文典編纂者に求められていたのは、文語文法の体系整備である。

そのような状況下で、石川倉次は、子どもの生活に即した分かりやすい言葉による文法体系を作文に応用するために示すことを主張した。これは、従来の文法教育で教えられていた「むずかしい」文語文法から、独立したものとして「分かりやすい」口語文法の体系整備を図り、教育に反映させていこうとする態度の現れであったと解することが可能である。このような態度は「書く方でも筆が自由になり、読む方でも気楽に読める」<sup>\*50</sup> という口語文体の持つ「平明性」を重視し、その獲得のために「現に生きている日常語」<sup>\*51</sup> を尊重しながら新しい文体を模索した言文一致論者の主張に通ずる点が多い。

しかし、この石川の主張は、言文一致論者の多くがそうであったように、「文章表現」

の側面にのみ終始していた感がある。言文一致運動の中心にいたのは文章表現活動を主にしていた文学者であるとされるが、彼らは、まず先駆的に自分の書く文章を人々に分かりやすい口語文にし、その後、人々が口語文を書けるようになることを望んだ。だが、国語教育を視野に入れている人々にとっては、そのような文章表現の領域のみならず、文章理解の領域まで考慮しつつ教育における規範文体の規定を行わなければならない状況であった。すなわち、依然として社会に残る文語文を表現・理解できる力を養うという点について、国語教育に関係するものは考慮していかなければならなかったのである。口語文の勢力を認め、それを文章表現に生かすための作文教育の要求を満たし、且つ、文語文の理解・表現に資するための文法体系の整備が望まれたのである。吉岡郷甫が、口語文法のみならず、文語文法をも視野に入れ、両者の対照を示す文典を編纂したのはそのためである。

そのように考えてくると、言文一致運動が高まりを見せ、一般社会において口語文が普及し始めた時期に至ってもなお、文法教育において重視されていたのは、文語文に対する配慮であり、この配慮は、口語文典における文法体系の構築に影響を与え続けたことになる。口語文法がそのように体系整備された結果として、文語文法を高次の教育内容として中学校3年生に位置付け、口語文法をその入門段階の教育内容として中学校1年生に位置付けた教育課程が形作られていくのである。

この口語の標準と「教育」との結びつきは、その後の口語文典ほぼすべてにおいてみられることであるが、吉岡以降、口語文法と教育との結びつきについて積極的な言及を行うのが保科孝一『日本口語法』(明治 42)である。保科は、当時の口語研究と東京語とを関連づけつつ、その標準に習熟することの困難性を次のように述べている。

今日の東京語については、学者の間にも種々の疑問があつて、具体的説明を与へることの出来ないものも少なくないので、其標準的のもの、模範的のものに熟達することは、頗る至難の業である。 (「序」 p.2)

そして、「将来国語をして、基礎学科たる実果を挙げ、延いて国語教育の進歩発展を期待する上から見れば、東京語の研究が蓋し急務中の急務である。」と言い、国語教育の発展のために東京語の研究の重要性を説くのである。また、保科は口語の標準を定めるための方法として以下の4つの方法が考えられるとしている。

- ① 合理的に言語の職能を考察し、完全にその職能を発揮することが出来るように人工的に口語の標準を作り出す。
- ② 全国的な方言調査を行い、統計上、最も広く行われている方言をもとに口語の

標準を考えていく。

③ 古来から「文学」が基礎をおいていた言語、即ち、長い歴史の中で時代の証左を受けつつ、現代に残る言語に標準を求める。

④ 他の方言を感化するに足るような強い影響力を持った方言を口語の標準としていく。

\*52

以上をふまえつつ、保科が採るのは④の方法である。そして、「強い感化力をもった方言」を考えるにあたって、イギリス・フランス・中国の場合を例に取りつつ「中央政府所在地の言語」であるとす。日本の場合は東京語ということになる。それまでの口語研究は、東京語をもとにして行われつつあったことは先にも述べたが、この流れのなかで、文部省も国定読本の中に多くの口語文を採用するに至った。その口語文は「先ず東京語を以て大体の標準と定め、是に関西方言の習慣を加味」(p.30)していた。保科もそれに従い、「此方針が口語法を祖述する場合において、最も穩健なものと信ずるので、我輩も此方針に従て之を講じる積である」(p.31)と、自身の口語研究における標準についての考えを明らかにしている。

このような経緯を経て、口語研究の結果として編纂された口語文典の標準の規定の中にはその条件として「教育」が定着していく<sup>\*53</sup>。これは最終的には、国語調査委員会が全国的な方言調査を行ってまとめた『口語法』(大正 5)の次のような規定によって以下のように集約される。

扱、口語の目当とするものを、何と定めようか、辺鄙の方言わ、採ることわ出来ぬから、東京方言か京都方言かにせねばならぬ。東京わ、今わ、皇居もあり、政府もある所で、全国中の者が、追々、東京語を真似て使うようになって来て居るから、東京言葉を日本国中の口語の目当とするのがあたりまえのことゝ思う。しかしながら、東京言葉と云つても、賤しい者にわ、訛が多いから、それわ採られぬ。そこで、東京の教育ある人の言葉を目当と立て、そうして、其外でも、全国中に広く行われて居るものを酌み取つて規則をきめた。 (「端書」pp.2-3)

この『口語法』における口語の標準の規定の中でも、やはり「東京の教育ある人」の言葉をもとにして、口語の標準を定めるべきとしている。「教育」を受けた人のみが話せる言葉ということである。つまり、教育を受けずして、口語の文法体系を習得することが出来ないという形で、我が国の口語の標準は規定されようとしてきたという歴史を持つのである。「教育を受けること」が前提である口語文法教育であったからこそ、その当時の文



法教育における中心的な教育内容であった文語文法の体系的枠組みを加味した（文語文法との交渉が必要不可欠な）口語文法の体系を示さざるを得なかったのだと考えることができる。また、口語研究の側も「教育」という制限を受けつつ、その研究を行わざるを得なかったという点も指摘できるであろう。教育ある中流階級の言語が前提であるからこそ、その結果、それまでの文語文法研究の枠組みを援用せざるを得ない口語文法研究にならざるを得なかったのである。

### 3-5. 文法教育における規範的文体の想定と国語意識の涵養との関連

山本正秀（1965）によると、明治 20 年代初頭は、「言文一致第一自覚期」の後半であると位置づけられている。山本は次のように述べる。

（言文一致運動の）第二期（明治 17～明治 22）は、いわゆる鹿鳴館時代に当たり、当時の欧化万能・諸物改良の時流を背景に、言文一致運動が大いに振るい、主張に実行に活況を呈したのであって、第一自覚期と呼びたい。（カッコは引用者）<sup>\*54</sup>

明治 10 年代後半から 20 年代にかけては、三宅米吉『ぶんのかきかたにつきて』（明治 17）に代表される言文一致論や、二葉亭四迷・山田美妙らによる言文一致体小説などが数多く著されている。しかし、明治 22 年以降、言文一致に対する熱の高まりは一旦沈静化する。それについて、山本は次のように指摘する。

第二期には約三〇名もの言文一致小説者を出して、小説界に言文一致時代を現出したが、その言文一致文の多くは、蕪雑な俗語をそのままに書いて洗練が不足文章として未熟だったこと、また一般の文章観がなお保守的・貴族的だったために俗だ下品だとの非難を浴びたこと、他方あまりに急進的だった欧化主義の反動として明治二一、二年頃から起こった国粹保存の思潮と運動の強いあおりを食ったことなど、以上の諸原因から次第に文章彫塑の声が高まり、また諸種の非言文一致の新文体模索が始まって、そのため言文一致は急激に下火になった。<sup>\*55</sup>

言文一致運動が下火になった原因として、「言文一致文そのものの蕪雑さ・未熟さ」「保守的・貴族的な文章観」「欧化主義の反動としての国粹保存思潮の高まり」があったというのである。その結果、「非言文一致の新文体模索」が始まったと山本は述べている。すなわち、明治 20 年代という時期は、言文一致運動が一時的に衰退することによって、規範とすべき文体について改めて考え直された時期であるとみなすことができる。

そして、こうした一般の言語状況を承け、明治 20 年代前半における中学校国語教育においても、学習者が学ぶべき文体としてどのようなものを採用するのが適切であるのかということが問題となっていたと考えられる。それに関して、三宅米吉（明治 21）は次のように述べている。

近キ頃マデハ、文章トイヘバ、漢文カ和文ニアラネバナラヌコトシテ、中学以上ノ作文科ニテハ漢文又ハ和文ヲ作ラセ、小学校ニテモ高等科ニテハ、漢文ヲ読マセ又

作ラセタル程ノコトナリ。(略) 故ニ今日トテモ猶作文ノ稽古ニ普通ノ仮名交ジリノ文ヲノミ作ラスルコトヲ好マヌ学校教師多カラン。(下線は引用者)<sup>\*56</sup>

この三宅の記述から、それまでの中学校国語教育の中で重視されてきたのは「漢文」「和文」であり、その傾向は明治 20 年代初頭まで続いていたという点を読み取ることができる。そして、作文の教育を行うにあたって、従来の教育内容である「漢文」「和文」の教育を重視し、当時、国語科における教育内容として重視され始めていた「普通ノ仮名交ジリ文」(「普通文」<sup>\*57</sup>) だけを作らせることを好んでいない教師が多かったことを三宅は指摘している。

この指摘からも明らかなように、明治 20 年代初頭の中学校国語科教育においては、どのような文章を書かせ、読ませるべきなのかという点について、従来の中学校教育の中で重視されていた「漢文」「和文」をそのまま継承するのか、あるいは、「普通文」を新しく教育内容としていくのかという点をめぐって、教育内容とすべき文体観が一定していなかったのである。そうした状況の中、文体との関連において文法教育の指導内容がどのように生成されようとしていたのかについて、本章ではここまで検討を行ってきた。

「和文」を規範的文体とした文法教科書は、和文・和歌からの引用に基づいて用例を示し文法事項の説明を行うという特徴を持っていたが、明治 20 年代の初め頃には和歌の実作をも含んだ和文の文章表現にも対応するための内容を提示しようとしていたことの現れであると考えられる。その結果が文論的内容への修辭的要素の反映に看取できることを指摘したが、そのような文章表現力を養うことは単なる復古主義的なものではなく、これからの時代の新たな文体模索の上での対抗軸として役割が期待されていた。ただし、普通文が本格的に普及し始めると、そのような役割は不要となり、和文を規範的な文体とした文法教授は古典解釈とのつながりのみを保ちつつ、その後の文法教授の中に位置づけられていくこととなる。

それと連動する形で、明治 20 年代における「普通文」を規範的文体とした文法教科書の文論的内容にも変化が見られることを指摘した。和文を規範的な文体とした文法教科書の中にも見られた係結法を基本として文の成り立ち(切れ続き)を説明しようとする立場から、文の「分解」を説明するために位置づけられていた構文的な内容が次第に「総合」を説明するために提示されるようになり、明治 30 年代に至り、作文指導との結びつきを強めながら現在に続く形で構文的な内容が文法教科書の中に定位することとなる。

そのような普通文への着目は、結局のところ「今」が大切にされた結果であると捉えら

れるが、その「今」が突き詰められることによって、文法指導の中に口語文が学習内容として定位されることへとつながっていくことになる。

明治期における文法教授への口語文法の受容は当時の言文一致運動の進展と相まって展開することになったが、文法教授の中に定着する口語文法は純粋な話し言葉の文体（言文一致体）ではなく、文語との対照が意識された、教育されることによって獲得されるものとして定位したという点を指摘した。

以上、本章で検討してきたように、我が国の文法教育の指導内容の背後に想定されようとしてきた文体というのは、大きく分けると4つということになるが、そのうち最終的に規範的文体として選択されたのが「普通文」「口語文」であり、そのしくみやきまりを説明するために組織された文語文法と口語文法とが指導内容として定位されるに至った。そこにおいて和文（古文）は中学校段階における指導内容としては高尚なものとして積極的に採用されようとはしていなかったが、文語文法が指導されることによって普通文との連続性は保持されることとなった。また、言文一致の議論における「言文一致文」は、国語の指導内容として意識されるということが少なかったが、教えられることで習得が期待される口語文とは連続性を有していた。そうした性質を持つ文語文・口語文を「対照」を意識しつながったものとして文法教育の中で扱うことは、現在の人々の間で膾炙している言文一致文から伝統的な古文・和歌の言葉までを一つの統一した言葉としてイメージすることを可能にしたものと思われる。文法教育においては、文語文法と口語文法とが教育内容として定位されることになったわけであるが、それによって現在から過去に至るまでの歴史性を有した「国語意識」が学習者の裡に涵養されることにもつながったものと考えられる。

明治 30 年代以降の文法教育と「国語意識」の涵養との関連を示したものとしては、同文館編『中学国文典教科書 附録』（明治 34）の存在を指摘することができる。

その「凡例」の中に「国語」について次のような説明が行われている。

国語は国民の思想を代表するものなれば、国家にとりては一種の精神ともいふべし。されば国語の愛なき国民は亡び、国語を重んずる国家は栄ゆる者なり。

国語亡びて国家の存在する者なく、国家亡ぶも国語だに存せば、再び隆起する機あるべし。かゝる場合にありては、国語は国家の生命よりも長くして、又一層貴重なる者なり。

然らば国語を愛せざる者は、国家を愛せざる者といふべし。是を以て外国語を学習

する事は、中等以上の人成すべき事なれども、国民一般には外国語を使用すべからず。

されど外国語を知らぬ者は、自国語を知らぬ者なりといはるゝ如く、国語の真義を知らむと欲する者は少くとも一外国語に通達せざるべからず。

而して本邦に於ては、古より外語と頻繁なる交通なかりしを以て、学者は国語の真義を忘れ、古語を以て雅言と称し、今語を以て卑言なりと信じ、唯古語のみを尊びて、今語を賤めり。されど生々活々たる国語は、今語に存して、古語死廃語に存せず。

(pp.17-19)

同文館編『中学国文典教科書 附録』は、その名に「附録」とあるように『中学国文典教科書』が学ばれた後、学習者に提示されることを目的として編纂されたものであるので、ここに示されたことが学ばれることによる「国語意識」の涵養は、文法そのものの学習が終わった後に示される、いわば発展的な内容として位置づけられようとしていたかにみえるが、ここで注目しておきたいのが「されど生々活々たる国語は、今語に存して、古語死廃語に存せず」という言葉である。「国語」として想定されているのはあくまでも「今語」であり当時実際に話されていた言葉であったと考えることができる。

ただし、その後の「国語」の説明のされ方を確認しておく、それは単に「生々活々たる」言葉のみを尊ぶものではなくなっている。

五十嵐力『国語の愛護』（昭和 3）の中で「国語」について「先祖から伝へられた一つの宝物で、大切な財産でありますから、之れを立派に維持して、成るべく豊富にし、善美にするのが子孫たる吾々の義務である」<sup>\*58</sup> とし、「口語文」について次のように説明している。

口語文の意義、本質、理想を、しやべるがまゝの純口語乃至準口語に限るのは、自らを低くし、狭くし、貧しくし、卑しくする所以であつて、口語文の前途を塞ぎ、口語文を窒息させるものであると私は考へます。私は口語文といふものは、その理想的本質からいふと、唯だ口語を本位とし、口語に基調を置くといふだけで、其の本位を冒さず基調に合し得る限りは、古今東西のあらゆる言葉文体を摂取して、自らを肥し豊かにすべきものであると考へます。吾々が父祖の遺産を継承する場合の事情が、丁度これと同じではありませんか。吾々は親の財産を受け継いで、自分の理想を実現する為めにそれを利用すべきでせう。<sup>\*59</sup>

五十嵐においては、「国語」とは単にそのまま話される言葉のみを重視するものではな

く、父祖の遺産を継承するが如く、我が国において受け継がれてきた言葉を摂取しながら豊かにしていくべきものであるとしている。

こうした「国語」観の変容は、本章で論じた文法指導における指導内容としての文語文法と口語文法との関係の確立と相俟って展開したものと考えられる。

- 
- \*1 時枝誠記（1960）『文章研究序説』山田書院。
- \*2 林巨樹（1988）「明治普通文」『国語と国文学』65（11），p.124 参照。
- \*3 森岡健二（1991）『近代語の成立 文体編』明治書院，p.19。
- \*4 森岡健二（1991）『近代語の成立 文体編』明治書院，p.19。
- \*5 菊野雅之（2013）「文範として把握される古文：明治期教科書編集者新保磐次を通して」日本読書学会編『読書科学』55、信木伸一（2017）『明治初期和文教科書の生成』溪水社。
- \*6 「漢文」を規範的文体とする文典については取り上げなかったが、ここに含まれる文典として、岡三慶（明治 24）『文法学講義』益友社 などが挙げられる。
- \*7 文体の分類については、森岡健二（1991）『近代語の成立 文体編』明治書院を参照。
- \*8 当時実際に学校教育において示されていた文法教科書については、芳賀矢一による次の指摘がある。
- 例へば落合小中村両氏の日本文典、関根氏の国語学或は高津氏の日本中文典、或は大槻氏の語法指南などが今日各地方に最も多く用いられている文典で、（以下略）
- （芳賀矢一「品詞に就きて」『大日本教育会雑誌』明治 29.8、p.55）
- \*9 両者に先立って編纂された権田直助『国文学柱』（明治 18）は、ここで示された内容と極めて酷似した文の説明を行っている（福井久蔵『増訂日本文法史』参照）。ただし、この書については未見。
- \*10 落合直文（明治 23）「国文国詩を論じて世の文学者に望む」『日本評論』ただし引用は『明治文学全集 44 落合直文・上田万年・芳賀矢一・藤岡作太郎集』p.12。
- \*11 久松潜一「解題」『明治文学全集 44 落合直文・上田万年・芳賀矢一・藤岡作太郎集』p.422 参照。
- \*12 落合直文（明治 23）「将来の国文」『国民之友』。ただし引用は『明治文学全集 44

落合直文・上田万年・芳賀矢一・藤岡作太郎集』 p.17。

\*13 大和田建樹『和文典』も、用例に関しては次のようにある。

此書ハ中等教育に用ふべき文典なれば、例を多くは古文より出だせり。およぼしては古文を読み習はん用にもあつめしとてなり。

中にも、短歌ハわづかの句に意のまとまりて、前後の関係も分かりよく、暗記しおかんにもたやすき事、長文のひきぬきにまさるはるかなれば、つとめて多く例にひきたり。 (「緒言」1丁オ)

\*14 小中村義象 (明治 28) 「国語科教授法の意見」『大日本教育会雑誌』 161 号

\*15 同様の分類が、落合直文・小中村義象『中等教育日本文典』にも見られる。

\*16 『中学国文典』の「主格及びてにをはの省略」「被動助動詞の省略」「過去助動詞の省略」の説明では、「吾が国文には主格を省略すること屢々あり。」(55 丁オ)、「近頃は洋文風の漸く導かるるが為に、被動の文を用ふる事漸く多し、例へば『鎌倉は源頼朝以後百五十年間幕府の開かれし地にして』『邸宅の跡多くは鋤かれて畠となれり』等の如し。」(56 丁ウ)、「過去助動詞を略することは純正の文には無きことなれど、最近の漢文訓読に過去を略する癖ありしより、此の風仮名文に侵入し、近代の文比比として皆是なり。」(57 丁オ)とあるように、当時の文体における「和文脈」「洋文脈」「漢文脈」の存在を認め、その特徴を示していこうとしている。

\*17 松島剛・長谷川哲治『新式英文典教科書』(春陽堂, 明治 29) 参照。なお、服部の教科文典に限らず、「文の成分」を説いた教科文典にはスウィントン、カッケンボス等の著した英文法教科書の影響がたぶんに認められるが、その検討については残された課題とする。

\*18 三土忠造 (明治 31) 『中等国文典』富山房, 「序」 p.4。

\*19 芳賀矢一 (明治 33) 「国語学会に対する希望」『教育学术界』 9(1), p.41。

\*20 なお、『中等教科明治文典』に関する先行研究については、金田弘 (1987) 「芳賀矢一博士と国語学」、『芳賀矢一選集第四巻 国語・国文典編上』、国学院大学 などにも詳しいが、いずれも国語学の方面からその文法体系に関する考察を中心に論述されたものであり、文法教育史における位置づけをも含めた議論はなされていない。

\*21 芳賀矢一 (明治 28) 「国語講習会所感」『国学院雑誌』 1(4), p.4。

\*22 芳賀矢一 (明治 28) 前掲論考 p.7。

\*23 芳賀矢一 (明治 28) 前掲論考 p.6。

- \*24 芳賀矢一（明治 28） 前掲論考 p.7。
- \*25 大槻文彦『広日本文典』（明治 30）の『別記』にも、「文法といふ一科学の範囲としては、あらゆる文字言語を漏さず、一応は説かざることを得ねば、記すなれど、さて教授の上に至りては、教師に、自ら活用的手段あるべきにて、知れわたりたる件々は、必ずしも責めず、誤るべき局処のみ責むべきなり」（例言 p.9）と記されているが、このような指摘にも関わらず、当時の教師たちは文法的な事項の説明に「必要以上に」こだわっていたと考えられる。
- \*26 芳賀矢一（明治 28） 前掲論考 p.7。
- \*27 芳賀矢一（明治 28） 前掲論考 p.4。
- \*28 芳賀矢一（明治 29）「品詞に就きて」『大日本教育会雑誌』181号, p.56。
- \*29 山田孝雄（昭和 10）『国語学史要』岩波書店, pp.274-295.参照。
- \*30 芳賀矢一（明治 29） 前掲論考 pp.58-59。
- \*31 芳賀矢一（明治 29） 前掲論考 p.55。
- \*32 芳賀矢一（明治 29） 前掲論考 p.60。
- \*33 この後、明治 38 年に「文法上許容スベキ事項」が告示されると、芳賀はそれを自らの文典の中で積極的に示すようになる。
- \*34 「用言の慣用語句」とは例えば次のようなものである。
- |           |               |
|-----------|---------------|
| 知らざる所なり   | 知るべきこと多し      |
| 知らしむること勿れ | 知らしめざることならん   |
| 知ること能はず   | 知らしむべからざる所以なり |
- （「卷之二」 p.59）
- \*35 古田東朔（1982）「現代の文法」『講座国語史第 4 巻 文法史』大修館書店, p.654。
- \*36 森岡健二（1991）『近代語の成立 文体編』明治書院, p.25。
- \*37 「口語」「俗語」という名称に関わる議論は、永野賢（1991）『文法研究史と文法教育』明治書院 などに詳しい。
- \*38 塩澤和子（1981）「明治期の口語文典－標準語の確定に果たした役割－」（『講座日本語学 3 現代文法との史的対照』明治書院）、加藤康秀（1987.7）「俗語文典と明治期口語」（『国文学解釈と鑑賞』）、鈴木憲子（1988）「明治期の口語文典－その再評価のための一」（『日本文学研究（大東文化大学研究会）』27）など
- \*39 増淵恒吉編（1981）『国語科教育史資料 第五巻 教育課程史』東京法令出版, p.74。
- \*40 鈴木憲子（1988） 前掲論文 p.103。



- \*41 石川倉次（明治 34）『はなしことばのきそく』 p.1。
- \*42 井上赴（1984）『国定教科書編集二十五年』武蔵野書院， p.7。
- \*43 井上赴（1984）前掲書 p.8。
- \*44 井上赴（1984）前掲書 p.10 参照。
- \*45 吉岡郷甫（明治 39）『日本口語法』大日本図書，「緒言」 p.1。
- \*46 吉岡郷甫（明治 39）『日本口語法』大日本図書，「緒言」 p.1。
- \*47 吉岡郷甫（明治 39）『日本口語法』大日本図書，「緒言」 p.2。
- \*48 石井庄司（1991）「吉岡郷甫」国語教育研究所編『国語教育大辞典』明治書院， p.839。
- \*49 「広く行われている地方語」を参酌して口語の標準を定めた口語文典の他の事例として、臼田寿恵吉（明治 42）『日本口語法精義』（松邑三松堂）が挙げられる。そこにおける口語の標準の規定は以下の通りである。

本書の語法は、総べて東京語を標準として説述した。併し、地方語の語法でも広く用ゐられて居るものは之を附設して置いた。（「凡例」 p.1）

- \*50 正宗白鳥（昭和 15）『文章論』三笠書房 ただし、ここでは山本正秀（1965）『近代文体発生の史的研究』岩波書店， p.4 を参照。
- \*51 山本正秀（1965）前掲書 p.8
- \*52 保科孝一（明治 42）『日本口語法』， pp.25-26 参照。
- \*53 例えば、芳賀矢一（大正 2）『口語文典大要』にも同様の記述が見られる。

現代の口語は貴賤の階級により、地方の差別により、何等統一が無い。東京の教育ある中流人士の言語を基礎として、之に多少の斟酌を加へたものを、談話にも文章にも用ゐるといふのが、普通の状態である。本書も亦之を標準としたのである。（「緒言」 p.1）

- \*54 山本正秀（1965）『近代文体発生の史的研究』岩波書店， p.38。
- \*55 山本正秀（1965）前掲書 pp.45-46。
- \*56 三宅米吉（明治 21）「言文一致ノ論」『文』第 10 号。ただし引用は、山本正秀（1965）前掲書 p.686。
- \*57 「普通文」について、森岡健二（1991）は「明治二十年代に新しく起こった論説・評論などの文章に対する呼称で、これは明治の末（あるいは大正）まで広く行われた。」（p.24）と指摘する。ここで森岡は「普通文」が「明治二十年代に新しく起こった」としているが、「普通仮名交じり文」はそれ以前から存在する。厳密に言うならば、「普

通文」という文体を規範とすべきか否かの議論が明治 20 年代初頭に活発化し、それを教育の文脈にどのように位置づけるかが問題となるのである。

\*58 五十嵐力（昭和 3）『国語の愛護』早稲田大学出版部，p.63。

\*59 五十嵐力（昭和 3）前掲書 pp.43-44。

## 第4章 「学校文法」の成立

#### 4-1. 文法教育の進展と「文法教育不要論」の発生について

第1章から第3章においては、明治期から昭和初期にかけて、我が国における文法教育がどのように行われてきたのかをふまえつつ、それにあわせて指導内容がどのように生成されてきたのかについて、指導内容の「規範文法」としての側面に注目しながら整理を行ってきた。

文法教育の指導内容は、文法研究との関連からすると、その成果の直接的な受容から実際の教授経験に裏付けられた指導内容の存在が認められるようになり、文法教育の領域独自の指導内容が模索されるに至った。また国語教育全体からみた文法の位置づけを勘案すると、ただ単に文法的な知識を理解させるという指導から作文・講読領域の言語力を養うということが視野に入れられつつ、それに応じた指導内容が付加されていった。また規範としての文体との関連からすると、「和文」を重視しようとする立場から学習者にとってより身近な「普通文」を書くことを目指した文法の指導内容が提示されるようになり、言文一致運動の進展に伴って、「文語文」と「口語文」との対照を意識した文法体系が指導内容として提示されるようになっていったと整理することができる。

しかし、その後の文法教育の展開を見てみると、大正から昭和初期にかけて、実際の教育に携わっていた教師の側から、文法教育の目標と教育実践上の成果を疑う声が数多く提出されている。いわば「文法教育不要論」ともいうべき主張である。これは、文法教育における目標と内容とのズレに対する教育実践者からの痛烈な批判であった。これに端を發し、昭和初期には文法教育の目標をめぐる議論が交わされることとなる。明治以来、「自明」のものとして学校教育の中に位置づけられてきた「文法」の存在意義がこの時期に問い直されるのである。

そして、ここで重要になってくるのが「文法教育不要論」によって提出された文法教育に関わる議論を背景に有しつつ、橋本進吉『新文典』（昭和6）が編纂されることになるという点である。

『新文典』が同時代以降の中学校文法教育に与えた影響を考慮するなら、「文法教育不要論」は、「学校文法」成立に対する一つの重要な背景要因となっていると言える。すなわち、『新文典』によって示された文法教育における目標観・内容が「文法教育不要論」によって顕在化した文法教育の目標観を巡る議論を結果的に退け、「学校文法」成立に対する素地をつくり出していくのである。

#### 4-1-1. 「文法教育不要論」について

大正期から昭和初期の文法教育状況を振り返ってみると、そこにおいては、従来どおり、文法教育を盛んに行っていたという主張がなされる一方で<sup>1</sup>、文法教育を行っても何の役にも立たない、必要ないと主張する、いわば「文法教育不要論」<sup>2</sup>ともいべき主張の存在が確認できる。

例えば、新潟師範学校教諭であった近藤兵庫は、「中等教育に於ける文法教材」の中で次のように述べる。

「中等学校に於て文法科を特設する必要はない」「外国人が邦語を学ぶ時にこそ国文法は必要だが邦人にとって日本文法は無用の長物である。慣用はあらゆる文法的疑問を解決してくれる」「折角教へても文法は役立たない。こんな文法は教へぬがましだ」

「文法の理解は容易な業でない。そしてこれを学んで国語力に得る所は極めて少いものである」此れ等の叫 — 絶望的な此等の叫が実際教授者の口から幾度漏れたか。叫ばない人にしても「教へさせられるから、しかたなしに教へるのだ」といふ一種不徹底な悶を胸に蔵してゐぬものが幾人あるか。果して文法教授を十分有効に実行してゐる人が幾人あるか。今や蕭條として実に文法教授の悲愁である。<sup>3</sup>

この記述において近藤は、当時、実際に教育実践を行う現場の教師たちが文法教育に対してどのような感情を抱いていたのかを端的にまとめている。このまとめから、当時、多くの教師達は、中学校の国語科において文法を取り立てて教授することにそれほどの必要性を感じておらず、「教へさせられるから、しかたなしに教へるのだ」という感情を抱きつつ文法を教授していたという点を確認することができる。文法を教える必要がないと考える理由は、「文法を教へても役に立たない」という点にある。苦勞して「文法」を生徒に教えたとしても、それが実際の「国語力」に結びつくところが非常に少ないというのである。このような主張は、昭和初期における文法教育論の動因となっていることから明らかなように、昭和初期に至るまで根強く存在し続ける。そうした状況をふまえ、松尾捨次郎は「中等学校の国語教育」（『国語と日本精神』、白水社、昭和 14）の中で、昭和初期に存在していたと思われる文法教育不要論の論拠を次のように示している。

先づ国語法教授無用論者の主張を検討して見るに、其の論拠は、大体次の三箇條のやうです。

(1) **現代文を書くのに国語法を要しない。**現代通用の文体は大体口語体であつて、新聞雑誌は勿論のこと、教科書に至るまで、文語を用ゐることは、年と共に減じて来て居ます。古典なども将来は口訳されるに相違ありません。故に文語法は之を学ばないでも、実用上何等の差支がなく、又口語法は特に之を学ばないでも、日常使用の結果、自然に会得して、之を誤るやうなことは殆どありません。よしや誤るやうなことがあつても、事々しく国語法を教授するには及ばない。講読や作文教授の際に、簡単に附説すれば十分であるといふのが第一の理由です。

(2) よしや必要があるとしても、之を教授の實際に徴して、**其の効果が極めて少い。**学んで居る間は、試験に迫られて記憶もして居ますが、上級に進んだり社会に出たりした後は、大抵の者は之を忘れてしまひます。貴重な時間を費して、教へる者も学ぶ者も一方ならぬ努力を費すのは愚の極であるといふのが第二の理由です。

(3) **生徒が興味のない学科**として之を嫌ひます。学習動機の欠けて居るのに、無理強ひに教へるのは、知徳の發育上、無益なばかりでなく、有害であるといふのが第三の理由です。<sup>4</sup>

この松尾の示した文法教育不要論の論拠に対して考察を加えると、当時の文法教育は、「実用性」「教授効率」「学習動機」の三点にわたって、その教育上の意義が疑問視されていたということになる。その結果、文法教育は不要であるという主張が大正から昭和初期において顕在化したのである。

こうした「文法教育不要論」の発生を文法教育史の流れの中に位置づけて検討してみると、その背景には「文法教育＝文法研究」という状態を乗り越えるために文法教育の側で取り組まれた「独自性」の追求という問題が存在していることが分かる。

文法教育史において、文法教育が文法研究とは異なったものと認知され独自の道を歩み始めたのは明治 30 年以降のことである。単なる文法研究の成果を披瀝するに留まっていた文法教育が、実際の授業ならびに学習者の能力というものを視野に入れた教育内容の模索が明治 30 年以降盛んに行われるようになるのである。

芳賀矢一は、明治 30 年代当時の文法教科書の編纂状況に鑑み、文法教育においては、文法研究の成果をそのまま教育内容として示すのではなく、「実際の目的」に適った教育内容の編成を心懸けるべきであると主張し、それを実現した文法教科書として、三土忠造『中等国文典』を高く評価した。この文法教科書は、明治 30～40 年代に多くの中学校で使用された教科文典であるとされているが、その普及によって、文法教育は実際の言語運

用に「役立つべきもの」であるという認識が、当時の国語教師の間に醸成されたものと思われる。

しかし、ここで興味深いのは、明治 30 年代以降、独自の目標を追求しようとした文法教育が、大正期から昭和初期に至ると、現場の教師たちによって、「役に立つ」のか疑問視されるようになるという点である。「研究」と「教育」とが未分化の状態であった文法教育においては、その目的も、「日本語の文法体系の整備（記述）」という研究上の目的と「実際の言語運用能力の向上に役立つ」という教育上の目的とが未分化であったといえる。そのような状況から前者が分離し、後者が強調された結果、あらためて現場の教師の側から「文法は学習者にとって本当に役に立つ内容・方法を有しているのか」という疑問が顕在化したのである。

#### 4-1-2. 「文法教育不要論」反駁における二つの立場

それでは、「文法教育不要論」に対して、当時文法教育を推し進めようとしていた人々は、どのような反論を以て対抗しようとしたのか。彼らの取った立場は、大きく分けて次の二つとなる。

まず第一の立場は、「文法教育は役に立たない」という文法教育不要論における根拠を認めつつ、「文法」を学習者にとって役立つものにするべくその内容・方法に対して改善を加えていこうとする立場である。そして、第二の立場は、全く別の視点から、新たな目標を設定しつつ文法教育を模索していこうとする立場である。それぞれの立場から主張を行った人物として、ここでは保科孝一と湯澤幸吉郎を取り上げる。

##### ① 保科孝一の主張（文法教育における内容・方法の改善）

保科は、『大正日本文法』（大正 7）編纂以降の文法教育の主張においても、「実用」のために文法教育が行われるべきであるとしている。そこにおける主張は、『大正日本文法』の中で実践しようとしていたものを概ね踏襲している。たとえば、「入学試験にあらはれた文法の成績」（『国語教育』昭和 3.3）の中で、保科は、当時の文法教授の不振の原因について次のように述べている。

従来文法の教法は文法を文法として教えるとゆう振合であつたから、実際文章を読んだり書いたりする上にあまり役立たない嫌があつた。すくなくともあまり役立たない

事柄について生徒を苦しめる嫌がたしかにあつた<sup>5</sup>

これは、当時の文法教授が「文法を文法として教え」ているために実際に文章を読んだり書いたりする上で「あまり役に立たない」科目となっていることの指摘である。しかし、その理由によって文法教育を「不要」であると主張するのではなく、「国民に文法の一般的知識が欠けている場合には、その自然の結果として国語の健全なる発達が妨げられる」という立場から、次のように述べる。

もし教法が文法を文法としてでなく、実際文章を読んだり書いたりする上に文法が必要かくべからざるものであることをふかく考えさせ、また学んだ知識を実際に役立たせるように教えていけば、決して今日見るような不振を来たすことがなかったらうと思う。(下線は引用者)<sup>6</sup>

保科は、当時の文法教育不振の原因を教授法のあり方に還元しつつ、「学んだ知識を実際に役立たせるように教えていけば」と述べていることから明らかなように、主に教授方法を改善することによって文法教育を改善すべきであると主張するのである。具体的な方策として「国語の文法として文章を読んだり書いたりする場合に必要な部分がさほど多くないのであるから、これを理解しやすく教え込み、十分にこれを注意させるようにすれば、その成績がかならずあらわれるに相違ない」と述べている。これは文法をまとまった体系として示すのではなく、文法の知識の中で実際の文字言語運用に役に立つ部分を重点的に教えることを主張したものである。ここにおける保科の主張は、『大正日本文法』を編纂した当時における自身の文法教育に対する主張をさらに発展させたものとして位置づけることが出来る。『大正日本文法』においては、「文法体系」を示すことがいわば「前提的」なものとして論じられていたが、ここで取り上げた昭和初期における論考では、そのような「文法体系」を必ずしも重視しない主張を述べている。この主張は、戦後における機能文法の考え方に極めて酷似するものである。

ただし、この保科の主張を推し進めていくためには、教授法のみならず、どのような文章を読んだり書いたりするのかという、目標とすべき「文体」というものを併せて考えざるをえない。保科の編纂した教科文典では「口語文法」の説明が施されているものの、あくまでも「文語文法」が中心的な教育内容となっている。また、先に示した「入学試験にあらはれた文法の成績」の中に示されている学習者の文法上の書き誤りの例として、たとえば次のようなものを挙げていることから、保科が中学校文法教育の中で重視していたのは、普通文を書くために応用される「文語文法」である。



保科は先に取り上げた論考のなかで「文法上の誤り」を次のように説明している。

一、活用の名称を知らず、その活用形をあやまるもの、
<u>せ</u> (サ行変格) さ し す する すれ
せ せ す する すれ
<u>くる</u> (カ行変格) こ き く く け け
き き く くる くれ
<u>入る</u> (四 段) ら り り る れ れ
<u>わく</u> (下一段) か け く くる くれ け
二、動詞や助動詞の活用をあやまつて居るもの、
<u>分く</u> か き く くる くれ
<u>音づる</u> づれ づれ づる づる づれ
<u>ふむ</u> み み む むる むれ
<u>らむ</u> らめ らむ らむる らむれ
<u>ず</u> ず ず ぬ ぬ ね
な に ぬ ぬ ね
三、文語の活用と口語の活用とを考えあやまつたもの、
<u>音づる</u> づれ づれ づれる づれる づれれ
<u>分く</u> け け ける ける けれ
四、活用形を乱雑に書き並べたもの、
<u>らむ</u> まし らむ らし らし
<u>し</u> し しか き ぬ たり けり
<u>ぬ</u> ぬ ず じ ざり
<u>せ</u> せ せ せり せる せる せ
<u>ふむ</u> ふみ ふみ ふむ ふみ ふむ ふめ
<u>ある</u> ある ある ある あれ ある あれ

つまり、保科の主張においては、文語文を書くための文法教育があくまでも中心内容として想定されていたのである。ここでは学ぶことによってはじめて獲得されることが可能な文語文の知識が重視されていたことになるが、当時の口語文の勢力は既に無視すること

が出来ない状態となっていたことも事実である。その事実の一端を示す資料として、明治後期と昭和初期に編纂された中学読本に採録されている口語教材の割合を示した表を以下に示す。

【表 4-1】 中学読本中の採録されている口語教材の割合の変化

芳賀矢一『中等教科明治読本（訂正）』

垣内松三・古城貞吉編『国語読本』

（富山房、明治 39）

（六星館、昭和 6）

	全体	口語		全体	口語
卷二	56	13	卷八	56	5
卷三	56	11	卷九	56	1
卷五	56	10	合計	280	40

→

	全体	口語		全体	口語
卷一	40	26	卷四	32	17
卷二	35	22	卷五	37	10
卷三	34	20	合計	178	95

（※枠内の数字は課数を示す）

これによると、明治後期において読本の教材全体の 7 分の 1 しか収録されていなかった口語文教材が、昭和初期には、全体のほぼ半数を占めるようになるのである。

こうした規範文体観のゆれといったものを考慮するのであれば、当時、実際の読み書きに役立てるといふ、文語文法を中心に据えた「実用」のための文法教育を実践するということは、非常に困難であったものと思われる。そうした事情が考慮されつつ、当時においては「口語文法」を中心とした文法教育を行って行くべきであるという主張も行われるようになってきているが、しかし、「口語文法」をその教育内容の中心としようとする主張に対しては、つぎのような批判が突きつけられるのである。

何よりも教科書なり教授者なりが、国文法教授の目的を誤解して居る者の多いことは嘆息に余ある。それは第一に文法を以て作文と密接不離の関係あるもの、否、文を正しく書くための手段、即ち作文科の付属物の様に考へて居る事である。此は実に大なる謬見である。現代の自国語といふものは文法を知らなくても（否特に文法を学ばなくても）知らず識らずの間の練習によつて差支なく口語文を書いて居るではないか。優良なものは仮名遣も間違はず、語格に外れた語は決して用ひんでは無いか。玉の緒・八衢が出て、初めて文章が正しくなつたのでは無い。否太平記・平家物語・源氏物語の記者には品詞の区別など出来る筈のものではない。要するに常識の発達した、さうして普通の読書力のあるものならば、語格とか文法とかは少しも知らなくても、自国の現

代語は正しく書けるのである。(下線は引用者) \*8

## ②湯澤幸吉郎の主張（目標観の転換）

以上のような立場に対して、当時、東京第四高等女学校の教諭であった湯澤幸吉郎は、「中等教育の文法科について」の中で、「実用」のためではない、新たな文法教育の目標を強調する。彼もまた、「凡そ今の中等教育の実際に当つて居る者の中で国文法の教授を担任して、その勞して功なきを歎じないものは、あかつきの星よりも稀だと云つても、誰か異論をさしはさみ得ようや。」\*9 と述べ、当時の文法教育の不振状況を認めている。しかし、保科同様、文法教育を「不要」とすることについては賛成しない。「役に立たないから廃止すべきだ」と主張するのではなく、中等教育における国文法の教授の必要性を再確認すべきであるとするのである。そして、文法を教授する必要性について次のように述べる。

国語は、それを語る民族の思想感情が外部に発露して化身したものとも云うべく、国体の標識となるものである」と云う学者の説を是認して、日本人としての意識を強め自覚を深めるために、此の如く国民性と密接不離の關係に立つ国語を愛重し、それについての知識を持つことの、更に緊切なるを痛感せずには居られない。この意味から、我等は中学校教育においても、国語の大体の沿革及び現在の国語学上の諸問題について知らしめる所あつて然るべきを思ふものである。併し時間その他の關係等で、そこまで立入ることが出来ないとするならば、せめては、文法科において我が国語の性質・特徴—長所・短所を知らしめることは、必要欠くべからざることゝ信ずるのである。

\*10

湯澤は、まず日本人としての意識を強め自覚を深めるために国民性と密接不離の關係にある国語を重視し、その知識を持つことの必要性を訴える\*11。それを達成させるための機会として「文法」の教授の必要性を説くのである。そこで、当時の「文法教育不要論」に対しては次のような見解を示している。

世の文法科の存廢を云々する者は、多くその目前の実用的方面にのみ囚われて、作文及び解釈の上に実効の現れぬのをやかましく云うが、それは要するに枝葉の問題である。無論實際教授としては、その知識が自由に応用方面に活躍するを期すべきであるが、極端に云えば、それは自然的な副産物とも見なすべきものであつて、我等はこの学科によつて先づ第一に、国語そのものゝ性質を知らしめることに主力を注がねばな

らぬ。これが我等の信ずる文法科存在の意味であり、またその任務である。<sup>\*12</sup>

ここにおいて注目すべきは、引用の前半部分である。従来なされてきた、文法が作文・解釈に役立たないという批判は、結局、本質的な問題ではなく、「文法科存在の意味」（目標）は「国語の性質そのものを知らしめること」にあるとするのである。そして、「今日、端的に国語、日本語と云えば、現在通用して居る口語を意味することには、異論があるまい」という立場から、口語文法を教育内容の中心とすべきだと主張する。ここで湯澤が主張するのは、文法教育における目標観の転換である。湯澤は、「実用」的側面に重点を置いた文法教育の立場からは、どうしても「実際、何等文法的知識を持つて居なくても、日常の思想交換に差支なく、またそれに精通したからとて、思想の発表が際立つて巧みになると云うが如きことはない」という主張を反駁することは出来ないと述べる。そこで、「国語の性質を知るために」、即ち、「知識」的側面に重点を置いた文法教育を行うべきであると主張するのである。

#### 4-1-3. 昭和初期における教育課程上の「文法」の再規定について

ここで、その後の文法教育の流れを明らかにするために、「中学校教授要目」における「文法」の位置づけの変化に注目する。

以下の表は、明治44年「中学校教授要目」と昭和6年「中学校教授要目」における「文法」の扱いの変化を教育目標・教育内容・教育方法とに分けて整理したものである。

【表 4-2】「中学校教授要目」（明治44年・昭和6年）における「文法」の扱いの変化

		明治44年	昭和6年
文 法	教育目標	実用ニ適切ナラシメン	国語ノ特色ヲ理解セシムルト共ニ国語 愛護ノ精神ヲ養ハン
	教育内容	現代文ニ必須ナル法則（第3～4学 年）	品詞ノ大要、文語・口語ノ異同、用言 ノ活用、文ノ構成ニ対スル一般ノ知識 （第1学年）  ※既修ノ全事項ヲ組織的ニ整理シ文ノ 構成ニ対スル一般ノ知識ヲ授クベシ （第4～5学年）

	教育方法	実例ニ就キテ帰納的ニ教授	記載なし
--	------	--------------	------

\*13

この表を検討してみると、明治 44 年「中学校教授要目」において「現代文ニ必須ナル法則」と規定してあった「文法」の教育内容は、昭和 6 年には「品詞ノ大要、文語・口語ノ異同、用言ノ活用、文ノ構成ニ関スル一般ノ知識」と、その内容が細かく規定し直されている。これは、「現代文」という漠然とした文体による内容規定から、昭和初期には、文法の知識的側面を重視した内容規定に変更されていると捉えることができる。さらに、明治 44 年「中学校教授要目」では、「教授上の注意」の中に「実用ニ適切ナラシメン」ためという教授目標が設定されていたのに対し、昭和 6 年に至ってはその記述が消え、その代わりに「国語ノ特色ヲ理解セシムルト共ニ国語愛護ノ精神ヲ養ハン」という教授目標が新たに設定されることとなる。このように、教育課程における「文法」の位置づけの変化から、「文法」を「実用」に役立てるために教授するというよりも湯澤の主張に代表されるような「知識」的側面に重きを置いた「国語」を理解するための文法教授が志向されるようになったことは明白である。ただし、湯澤の論考においては、実際教授における具体的な教育内容まで示されていない。それを初めて世に示した文法教科書が、橋本進吉『新文典』なのである。

## 4-2. 橋本進吉『新文典』（昭和6）の文法教育史的意義

ここでは、昭和初期における「文法教育不要論」を払拭するものとして橋本進吉『新文典』の文法教育史における意義について論じる。

「文法教育が有効に機能していない、必要ない」とする「文法教育不要論」が多くの人々から提出される中、橋本進吉が編纂した『新文典』（昭和6）は、同時代以降の中学校教育において圧倒的な支持を得て、「昭和10年代になると、日本全国の中学校の大部分がこれを使うに至った」<sup>\*14</sup>とされている。『新文典』の編纂が「文法教育不要論」を退けたといってもよいであろう。では橋本『新文典』は、同時代の文法教育をめぐる諸問題にどのような解決を導いたのか。ここで端的に述べるなら、橋本進吉『新文典』の編纂が「文法教育不要論」を退けることによって、当時、教育上の意義が疑問視されていた「文法」に明確な目標と内容とを与えたのである<sup>\*15</sup>。本項においては、『新文典』の内容分析を中心に据え、橋本の文法教育観に迫ることによって、その文法教育史的意義を明確にする。

### 4-2-1. 『新文典』の内容分析

#### ① 『新文典』における文法教育の目標

橋本進吉『新文典』は、昭和6年に富山房から刊行された文法教科書である<sup>\*16</sup>。これは、前節に於いても触れた昭和6年改正の「中学校教授要目」に随う形で編纂されたものである。それに関して橋本は次のように述べる。

今年改正せられました中学校令施行規則及び中学校教授要目によつて、中学校に於ける国文法が、従来よりも授業時間を減じ、且つ低学年から課せられる事になりましたのは、教育上甚だ考慮を要する問題でありまして、その可否についてはとかくの論もありませんが、既に実施せられた以上は、之をどんなに取扱つたら所期の目的を達することが出来ようかを攻究することが、当面の問題となつたのであります。<sup>\*17</sup>

教授要目の改正による「文法」の授業時間の減少や、就学する学年段階の低下などに対応した教科文典の必要性に応じて『新文典』は編纂されたことになる。そのような教育課程上の変化に対して、橋本は、従来の教科文典においては行われていない新機軸を打ち出しながら『新文典』を編纂することになる。

この『新文典』において、橋本は文法教育の目標を次のように設定する。

要するに、国文法について、出来るだけ明瞭な知識を与へたいといふのが、この書を

作つた目的であります。<sup>\*18</sup>

これは、橋本進吉の文法教育における目標観を端的に示した記述であるように思われる。後に「言語に習熟し、これを正しく使用することは、必ずしも特別の方法を用ゐずとも、唯言語を聞きなれ使ひなれ、読みなれれば出来ることである。」<sup>\*19</sup>と述べていることから明らかなように、橋本は、実際の言語運用に役立てるために文法を教授することに対して懐疑的な態度をとる。それまで、「実用」的な目的のために文法教育を行っていかねればならないとする主張が一般的であったのに対して、「国文法について、出来るだけ明瞭な知識を与える」という教育目標を明確にしつつ、橋本は『新文典』を編纂するのである。

## ② 「文法の明瞭な知識を与える」ための方策

では、橋本が『新文典』の教育目標に掲げた「国文法について出来るだけ明瞭な知識を与える」ために採った方策はどのようなものであったのか。それについて、ここでは文典の具体内容を検討することによって明らかにする。<sup>\*20</sup>

### i. 教育内容としての「口語文法」の独立

まず、橋本が、「文法の明瞭な知識を与える」ために採った方策として指摘できるのが、教育内容としての「口語文法」を「文語文法」から独立させて位置づけている点である。『新文典』の構成に注目すると、『新文典』では、『初年級用』において口語文法を単独で説明した後、文語文法の説明に移る。第3章で詳しく論じたように、従来の文法教科書では文語文法が教育内容の中心に据えられ、口語文法は、文語文法と対照するためののみ示されていたが、『新文典』においては口語文法が独立した教育内容として示されることとなる。すなわち、基礎段階における教育内容としては「口語文法」、発展段階の教育内容としては「文語文法」というように、学習者の能力段階に合わせてその内容を配置するのである。こうした学習内容の配置は、昭和6年改正の「中学校教授要目」における「文法」の規定の中ではそうすべきであると示されていないが、「文法」を学習し始める学年が第3学年から第1学年へと規定し直されたという事実に基づいた橋本自身の判断による内容配置であると思われる。これに関して、橋本は次のように述べる。

現代に於ては、口語文が一般に行はれ文語文は甚だ稀にしか用ひられません。まして中学校に入つて始めて文法を学ぶものは、口語文にはかなり親しんで居りますが、文語文には甚だ疎いのであります。既知から未知に入り、易から難に及ぶのが、教育の

根本原理であるとするれば、かやうな実情の下にあつて、文語の文法から始めるのは順序を転倒したものであつて、既に習熟してゐる口語について文法を説き、然る後、文語の文法に及ぶのが、最も自然な道筋であると考へます。殊に、従来よりも低い学年に於て文法を課する事となつた今日に於ては、猶更さうなければならぬと信じます。

\*21

橋本は、「現代に於ては、口語文が一般に行はれ文語文は甚だ稀にしか用ひられません。」と、当時の言語状況をふまえ、その結果、口語文法を独立した教育内容として示すことの重要性を訴えている。ここで注目すべきは、橋本が「既に習熟してゐる」口語文法の説明から文法教育を始めるべきだと強調している点である。橋本は文法教育の効果的な方法について、文法研究の方法と関連づけながら次のように述べている。

(文法研究では) 自分の使つてゐる言語に於ては、自己の言語を反省して、自己の心の中にある観念を自ら観察する事は有力な方法となつてゐる。これは言語のあらゆる部面に適用出来るのであるが、殊に我々に最も親しい国語の口語に於ける、単語や文法形式の意味については何人でも行ふ事が出来る方法である。それ故、国文法の教授に当つては、種々の文法形式の意味については、出来るだけ自分自身の言語について考察させ、之に基づいて導くやうにすれば、徹底した知識を与へる事が出来やうと思はれる。(カッコは引用者) \*22

橋本は、文法教育を行う際の効果的な方法は、文法研究がそうであるように、まず、「自分自身の言語について考察」する点にあるとする。つまり、学習者自身による「観察」によって文法の知識を統一・組織することを、学習者に文法の明瞭な知識を与えるための重要な要件とし、その結果、学習者にとって最も身近にある「国語の口語」を文法教育の基礎段階に据えるのである。

## ii. 品詞分類の基準の明確化

以上のように、橋本は、「文法の明瞭な知識」を与えるという目標を実現するために、まず学習者による言語観察というものを重視し、学習者に身近であるところの「口語文法」を文法教授の基礎段階に据えた。しかし、ここで問題となってくるのが、そのような形で学習される文法知識の「明瞭さ」である。橋本は、学習者によって観察され、組織・統一されるところの文法知識を重視したわけであるが、それは「明瞭な」ものでなければならぬと考えていた。橋本は『新文典』の中で「文法の明瞭な知識」を示すために「品詞分類の基準の明確化」をおこなう。



まず、橋本は「文法」を「単語から文を構成し、他の単語又は単語以下の単位から単語を構成する場合のきまり」<sup>23</sup> であると定義付ける。『新文典』編纂以前の教科文典における「文法」の定義は、たとえば次のようにされている。

言語の法則を文法といひ、これを記述する書を文典といふ。

高橋龍雄『大正文典』（大正 4） p.1

口語及び文語には、それぞれ定まれる法則あり。之を文法といふ。文法によらざれば正しくおのれの思想をあらはすことを得ず。

山田孝雄『中等教育日本文法教科書 上巻』（大正 11） p.2

このように、『新文典』以前の教科文典においては、「文法」を「法則」であると定義はするものの、その内実については具体的な説明が行われていない。それに対して、橋本は、文や単語を構成する際のきまりとして「文法」を定義付けるのである。そして、文法研究において、文や単語の構成上のきまりを明らかにすることは、「国語の構造」を明らかにすることにつながり、その結果を文法教育において組織的に教授することは、「国語の構造に関して明かな意識をもたせることが出来るやうになる」<sup>24</sup> と述べる。ここで、橋本が特に重視しているのは、構成要素としての単語である。その結果、『新文典』においては、文構成の説明を円滑にするために、品詞分類の明確な基準を設定することが心掛けられているのである。

従来の教科文典においては、橋本自身、「単語といふ事は、教科書的文法では、わかりきったもののやうにして、無造作に取扱つて居りますが、実際何が単語であるのかをきめるのは非常にむづかしいものであります」<sup>25</sup> と述べていることから明らかなように、明確な基準が設けられていなかったと考えられる。むしろその分類に「拘泥すべきではない」<sup>26</sup> という主張さえ見られるのである。例えば、大正から昭和期にかけて多くの中学校文法教育で採用されていたと思われる藤村作・島津久基『日本新文典』（至文堂、大正 10）<sup>27</sup> を例にとると、その「総説」の中で、「単語」の概要が示されているが、それぞれの品詞の定義は、語の意味的側面に重点が置かれるものがある一方で、語の職能を前面に押し出した定義付けも行われており、その分類基準が明確になっていない。それに対して、橋本は「本書は総説中に品詞分類の基礎たるべき事項（活用、主語、述語、修飾語其他）を挙げて説明し、之を目標として品詞を区別することが出来るやうにしました。」<sup>28</sup> とし、『新文典』において主に文の構文的な要素を基礎におき、それを目標としながら品詞分類を行うことを主張する。そして、その品詞の分類基準に関しては、それまでに既に示されてい

た三つの基準（①「語の意味によるもの」②「語の形によるもの」③「語の役目（職能・はたらき）によるもの」）をふまえ、そのうち②③の基準を特に重視し、次のように述べる。

語の役目（又ははたらき）では常に他の語に附属する事、独立しうる事、主語や述語や修飾語になる事、形では活用のあるなしが品詞分類の標準として最も大切なものと考えられます。<sup>\*29</sup>

つまり、②③を重視した際、容易に抽出できる「独立する語・附属する語（現在の自立語・付属語に相当）」「文の成分」「活用の有無」を品詞分類の基準とすることを主張するのである。その結果、『新文典』では、まず「総説」の中でそれらを中心とした説明が行われ、各品詞の定義の中にも反映されることとなるのである。先に挙げた『日本新文典』との品詞定義の比較をまとめたのが以下の表である。

【表 4-3】 藤村作・島津久基『日本新文典』・橋本進吉『新文典』における品詞定義<sup>\*30</sup>

	『日本新文典』	『新文典』
名詞	人、又は事柄の名称(p.8)	事物の名を表はす語。体言の一種。活用が無く、主語になることが出来る。(p.16)
代名詞	名詞の代に用ゐられる語 (p.8)	事物の名をいふ代りにそれ等を直接に指していふ語。体言の一種。活用が無く主語になることが出来る。(p.18)
動詞	事物の動作・存在等をいふ語 (p.9)	事物の動作や存在を述べる語。用言の一種。活用があり、それだけで述語となることが出来る。(p.20)
形容詞	体言の上又は下に附いて事物の性質・状態をいふ語 (pp.9-10)	事物の性質、有様を述べる語。用言の一種。活用があり、それだけで述語となることが出来る。(p.34)
副詞	動詞・形容詞又は他の副詞の意味を限定する語 (p.11)	動詞や形容詞（又は他の副詞）を修飾する語。活用がなく、又、主語となる事がない。(p.43)
接続詞	語または文を接続する語 (p.11)	前のことばの意味を受けて後のことばに続ける語。活用がなく、主語にも述語にも修飾語にもならない。(p.46)
感動詞	感動したときに発する声 (p.12)	感動の情を表はす語や応答に用ひる語。活用が無く、主語にも述語にもならない。それだけで言ひ切りになることが出来るが、文の首に来ることが多い。(p.47)
助動詞	主に動詞若しくは他の助動詞の下について其の作用を助ける語 (p.10)	動詞に附いて、その叙述を助け、又は体言その他の語に附いて、叙述する意味を加へるもの。附属する語であつて、活用がある。(p.48)
助詞	他の品詞の下について、他語との関係、若しくはいろいろな意味を示す語(pp.11-12)	他の語に附いて、その後と他の語との関係を示し、或はこれに一定の意味を添へる語。附属する語であつて活用がない。(pp.60-61)

この表からも明らかなように、『新文典』における品詞分類は、従来行われてきた品詞の定義をふまえつつ、「活用の有無」「文の成分」「独立する語・附属する語」を基準として行われ、その基準が品詞定義の中にも反映されているのである。従来の文法教科書においては、「活用」は主に用言の特徴として示されるにすぎず、また「独立する語・附属する語」は「詞・辞」を発展させた概念として「独立詞・附属辞」<sup>\*1</sup>などが設定され、おおまかな語の分類基準となっていたにすぎなかったが、これらを「文の成分」と関連づけながら品詞分類の基準として定立したのは、この『新文典』を嚆矢とする。このような文の構文的な要素に着目した品詞分類の基準の明確化は、文法教科書における語論と文論との結びつきを強めることとなったと考えられる。これによって、学習者は、まず「文」を出発点とし、その構成要素である「文法の知識」を自ら考察し「明らかな意識を持たせる」ことが可能となったのである。

ここまでは橋本進吉『新文典』の内容分析を行い、特に、橋本が『新文典』の中で示した「文法の明瞭な知識を与える」という目標が、文典内容の中にどのように反映されているのかという点について考察を加えてきた。それを以下にまとめておく。

橋本が『新文典』において「口語文法」を「文語文法」から独立したものとして教育内容の中に位置づけることによって行おうとしたのが、文法教育における学習者自身の観察原理の導入である。学習者自身が観察することによって文法の知識を統一・組織できるようにすることが、文法の知識を定着させることにつながるとしているのである。また、学習者自身によって観察された結果が一樣になるように、すなわち「明瞭」な知識として学習者に認知されることが念頭におかれつつ「品詞の分類基準を明確化」が『新文典』の中で行われているのである。

#### 4-2-2. 橋本進吉の文法研究と文法教育観について

以上、橋本が『新文典』の中で行ったことは、結局のところ、学習者自身による観察原理の導入と、それによって得られる文法知識の明瞭化である。こうした内容を自身の教科文典の中で示すことによって、「文法の明瞭な知識を与える」という目標を実現しようとしたものと思われる。そして、このような橋本の文法教育観は、言うまでもなく、自身の言語観・文法観を基盤に据えた文法研究観との関連によって検討されなければならない。

## ① 橋本進吉の言語観

ここでは、まず橋本進吉の言語観について考察を加え、それが橋本の文法観にどのように反映されていたのかについて論じる手がかりとする。橋本進吉の言語観については、時枝誠記（1956）・尾崎知光（1987）などがヨーロッパ言語学の影響関係をもとにしながらそれを言及している<sup>\*32</sup>が、ここでは橋本の著作に見られる具体的記述を検証しつつ、文法教育との関わりという視点から橋本の言語観を論じることとする。

橋本は、「国文法体系論」の中で、まず当時の言語研究の現状についてふまえる。そこでは、近代ヨーロッパ言語学が我が国における言語研究への移入された結果、「ことば」を「言語」と「言語活動」とに分けて研究する方法が盛んになったとしている。その事実をふまえ、橋本は自ら「言語」と「言語活動」の概念について次のような説明を加える。

言語はことばを社会的のきまりとして考へたもの、言語活動は、言語を人のなすはたらき又は行為として考へたものである。<sup>\*33</sup>

橋本は、「ことば」を、人が思想・感情・意志を他人に伝える手段であると捉え、意思伝達を達成するために、「話し手」は自分の意識に浮かんだことをある特定の音を発することによって表出し、「聞き手」は、それを一定のきまりによって解釈するものであると考える。そして「言語」を表現者あるいは理解者の心的作用と捉え、それが表出され解釈される具体的行為を「言語活動」と捉えるのである。

さらに、「言語」と「言語活動」によって実現されたものを「具体的言語」と呼ぶが、そこにおいては音（文字）と意味（意識）との結合が表現者と理解者によって必ずしも同一になるとは限らないため、「言語」と「具体的言語」とを区別して考える必要があるとする。そして、その両者を「前者（「言語」）は一般的のもの抽象的のものであるとするならば、後者（「具体的言語」）は具体的のものである」（カッコは筆者）<sup>\*34</sup>と特徴づける。

この橋本の「言語」「言語活動」「具体的言語」の考えの根底には、明らかにソシュールにおける「ラング」「ランゲージュ」「パロール」の概念が存在していると思われるが、橋本は、特に「具体的言語」に注目して次のように述べる。

具体的言語とはどうしてきまるかといふに、それは一方、言語の具現せられたもので、言語によって規定せられる。言語としての規定に従わねばならない。しかし、また一方は、その場合場合の事情によって定まる。言語は過去から伝へた社会的きまりであつて、社会の各員を拘束し、その外に出づるをゆるさないものである。しかるに言語活動によつて、その場合場合に実際に行はれる場合には、或程度に於て

箇人の自由に任ぜられてゐるところがある（意味も、音も）。それ故具体的言語はその場合はその場合の箇人の意志によつてきまつたところがある。（かやうな区別をみとめて、単語といはれてゐるものについてみるに、一々の単語の音とか意味といはれているものは、言語に属するものである。これは社会的にきまつてゐて、箇人が勝手にかへる事は出来ない。それが実際の言語として用ゐられる時には、音も特別な発音となり、意味も、或るきまつた意味を持つやうになる。しかし、これはいつも、そんな音、そんな意味であるとは定まらない。辞書に示されてゐるやうな意味や音は、一般的なもので、抽象的言語に属する。

かやうに具体的言語は、一は社会的慣習である言語によつて規定せられると共に、一は箇人の自由によつてきまるものである。<sup>\*35</sup>

ここには、「具体的言語」の規定要因が示されている。「具体的言語」は「言語」の社会的性質によってある程度規定されるが、その使用は社会の成員たる一個人に自由に任されるながら、そこで許容されつつ、現実の言語活動において具体化されると、橋本は考えるのである。

## ② 「研究」と「教育」との峻別

以上のように「ことば」の諸相をふまえた上で、次に、橋本は「文法」について考察を加える。一体「文法」は、先に設定した「言語」「言語活動」「具体的言語」のいずれに属するというのか。

橋本は、「文法」を「言語」に属するとしている。その根拠として、語と語との結合の仕方を例に出し、その結合は、「言語」に内在する社会的慣習として、前から決まっている（想定される）ものであり、その社会に生活する人間は、それに背くことが出来ないと主張する。ただし、そのように主張する一方、次のようにも述べている。

個々の言語単位は、一定の音に一定の意味を伴つたものとして比較的明らかに意識されるが、文法に関する事項は、そんなに明らかに自覚されてゐない。只箇々の言語単位に伴ふ漠然たる感じとして意識せられるのが常である。<sup>\*36</sup>

「文法」は「言語」という内在的なものに属するわけであるから、それを「自覚」することが困難であるとする。そして、この「自覚化」させることの容易でない「文法」を顕在化させていくことが文法研究の一つの役割であると橋本は主張する。また、文法研究の目的を、次のようにも述べている。

国語学に於ける文法研究の目的は、事実を明かに認識するに在つて、必ずしも之を国語の学習に用ゐる為ではない。之を学習に役立てるのは、国語学から得た結果の応用に過ぎない。しかしながら、とにかく教授する文法の知識そのものは、国語学に属するものである。然るに文法は、単語から文を構成し、他の単語又は単語以下の単位から単語を構成する場合のきまりであつて、之を明かにすることは、国語の構造を明かにすることになるのであり、その結果を組織的に教授すれば、国語の構造に関して明かな意識を持たせることが出来るやうになるのである。こゝに於ても、国語学の知識がそのまゝ、国語教育に役立つのである。<sup>\*37</sup>

ここで橋本は文法研究の目的を「事実を明かに認識するに在つて、必ずしも之を国語の学習に用ゐる為ではない」としているが、この指摘の背後には、それまでの文法研究における教育的視点に相對する橋本の文法研究観が存在している。それに関して、橋本は、従来の文法研究における文法観と對比させる形で自らの文法観について次のように述べる。

文法の定義として、文法は正しく書く（使用する）為のものであるといふやうなものが古くから用ゐられた。今日でも教科的文法にはかやうな考が相当に見える。これは文法上のきまりを以て或言語の中に有するきまりと見ず、或言語に対する規範（かうせねばならぬといふ）と見るのである。かやうな態度は、今日の科学的文法では排斥せられる。実際、口語法は言語匡正の為のものやうであるが、しかし、これは標準語の文法を説いたもので、標準語を教へるのである。方言を正すのではなくしてそれにかゝりはりなく正しい言語を教へるのである。（カッコは原文の通り）<sup>\*38</sup>

ここでは、従来の文法研究における文法観と「規範」の問題を関連させ、特に「口語法」の場合、それが「言語匡正の為」に用いることに対して警戒心を抱いている。文法研究の立場においては、我が国で「話される言葉」をすべて取り上げて研究することは困難である故、ある一定の基準（「口語法」のような標準語）も必要であろうが、それを金科玉条のものとして「かうせねばならぬ」として教えることはないとする。すなわち、文法研究と文法教育との立場を峻別し、文法研究は、その実用的な目的というものをひとまずその埒外に置き、日常生活において自覚されることのすくない国語の構造を明らかにするという目的のために行われるべきであるとするのである。先の引用に「国語学の知識がそのまゝ、国語教育に役立つのである。」あつたように、そのような形で進められた研究の成果がそのまま国語教育に役立つことになるとしているが、橋本が文法教育に求めたのは、文法研究の目的として重視するところの正しい言葉・文法の規則・ことばの構造に対する

「自覚」だったのである。「実用的」な目的は、その結果達成されるべきものであると捉えられていたのである。

#### 4-2-3. 『新文典』における文法教育的視点

以上の検討から明らかなように、橋本は、実用的な目的のために文法研究を行うという方向性に対して危惧を抱き、文法研究と文法教育との立場を峻別し、文法研究は、文法教育のためにではなく、独自の目標が設定されて行われるべきであると考えていたと思われる。その目的とは正しい言葉・文法の規則・ことばの構造に対する「自覚」であり、それがそのまま文法教育の目的となりうると考えていたのである。

ただし、ここで留意しておかなければならないのは、このように位置づけられる橋本の主張を突き詰めて考えていくと、文法教育においては、文法研究の成果をそのまま直接的に援用して教育内容とすれば事足りてしまうことになる。しかし、橋本はそのような形で『新文典』を編纂していない。

『新文典』における文法事項の記述と、橋本が「国文法体系論」などで説いている文法論とを比較して、まず気付く点は、『新文典』では、橋本が新たに案出した「文節」という名称が用いられないまま構文的な説明が行われている点である。それでは、構文的な説明にはどのような概念（用語）が用いられているかと言えば、「本書はまた活用に関する知識を徹底させるために、助動詞・助詞の條に於ても、用言との接続について注意をしました。」（「例言」 p.2）として、次のような説明が本文においてなされることとなる。

#### 第二十二章 文と文の成分

春が来た。

花がきれいに咲いた。

右のやうに、一つの纏まつた思想を云ひ表はす一つづきのことばを文といふ。文の終では必ずことばが切れる。文字で書くときは○を付ける。

庭の桜がきれいに咲いた。

すべて文は単語から成立つものである。右の文も多くの単語で出来てゐる。その中の「庭の桜が」及び「きれいに咲いた」も、亦いくつかの単語から成立ち、それ等の単語が結合して或意味を表はしてゐる。しかし、まだ全部が纏まつて一

の文を成すには至つてゐない。かやうに、二つ以上の単語が結合してゐるが、まだ文になつてゐないものを<sup>れんご</sup>連語と呼ぶ。

庭の 桜が 私に これも  
咲いた 行かない あるらしい 犬だ  
庭の花 我が身 飛ぶ雲 暑い日  
きれいに咲く 非常に寒い  
新聞を読む 何処へ行く 山に登る

これ等は皆連語である。

連語の中「咲いた」「行かない」「あるらしい」「犬だ」のやうに、助動詞が他の語に附いたものを活用言語といふ。

(pp.81-82)

この引用からも明らかなように、『新文典』の構文的な説明に用いられているのは、「活用連語」なのである。「活用連語」と言えば、芳賀矢一が案出し、明治30年代後半の文法教育に大きな影響を与えた『中等教科明治文典』の中で示されていたという点は、第2章で指摘したとおりである。この「活用連語」の説明を『新文典』の中でおこなった後、橋本は「文の成分」について次のような説明を加える。

月が 山から 出た。

海も きれいに 見える。

右の例のやうに、文の成分にはかならず独立する語が必要である。独立する語は「きれいに」「見える」のやうに、単独でも成分となることがあり、また「月が」「山から」「出た」「海も」のやうに、附属する語が附いて成分となることもある。

(p.83)

この説明では、「国語法要説」において「文節」の概念を援用する形で説明されていた「第一種の語（自立語）」「第二種の語（付属語）」<sup>\*39</sup>について、「文節」概念を用いることなく「文の成分」を説明しているのである。つまり、橋本は自らの文法学説をすべてそのまま『新文典』で示したわけではないということになる。これは「国語法要説」と『新文典』との品詞分類を比較しても明らかである。



【表 4-4】橋本進吉「国語法要説」ならびに『改制新文典』における品詞分類の比較

「国語法要説」	—————	『改制新文典』（初年級用）
動詞	—————	動詞
形容詞	—————	形容詞
形容動詞	- - - - -	形容動詞
名詞	—————	名詞
代名詞	—————	代名詞
数詞	—————	数詞
副詞	—————	副詞
副体詞（連体詞）	—————	—————
接続詞	—————	接続詞
感動詞	—————	感動詞
助動詞	—————	助動詞
助詞	—————	助詞

※ 実線部は名称・概念規定とも一致、点線部は名称は同じだが概念規定が異なることを示している。 \*40

この比較によると、「国語法要説」において既に示されていた「連体詞」の概念は『新文典』の中で説明されるに至っていないことが分かる。さらに詳細な検討を試みるならば、「形容動詞」の概念が、昭和 10 年に著された「国語の形容動詞について」で述べられた形容動詞の主張と明らかに異なることが指摘できる。その論考の中で、橋本は「第一種の形容動詞」に関して次のように述べる。

現代の口語に於ては、第一種の形容動詞は、その活用形も未然形、連用形（音便形）以外には用ゐられず、その用ゐられる場合も、助動詞「う」と「た」に接する場合のみである。（中略）

かやうに、第一種の形容動詞は、口語に於ては形容詞の活用形式の中に融合したと見てよいのである。 \*41

「第一種の形容動詞」とは、従来、形容動詞の中で「カリ活用」をおこなうものと説明されてきた。橋本はそれをすべて形容詞に含むべきだとしているのである。これは現在の「学校文法」における形容詞の規定に一致する。しかし、『新文典』においては、依然として「第一種」「第二種」の形容動詞として「カリ活用」を形容動詞として説明する（以下の形容動詞の活用表参照） \*42。

【表 4-5】橋本進吉『新文典』における形容動詞の活用表

	未然	連用	終止	連体	仮定	命令
第一種 暑 嬉し	から (ウ)	かつ (タ)				
第二種 静か 立派	だら (ウ)	だつ (タ)	だ	な	なら (バ)	

( p.37)

このように、橋本は自らの文法学説をそのままの形で教科書とすることをしなかった。これは、橋本の文法教科書編纂の1つの方針として「従来の文法教科書の体裁に整う形で自らの教科書を編纂する」という点があったためであると考えられる。

橋本の文法学説は、その後に編纂された文部省『中等文法』（岩淵悦太郎が編纂したとされる）においてことごとく採用されることとなるが、橋本は、自らの「文節」概念が教科書として採用されるにあたって次のように述べる。

私は昭和二年頃からこの考へ（「文節」）を説いてゐるが、発表したものとしては、岩波講座・国語学概論、国語科学講座・国語法要説に於てである。今度文部省の教科書調査委員会で、文節といふことば（考へ方）を国定教科書の中へ出すことを認めた。従つて多くの人たちが中等学校の文法にあつて文節に出くわすこととなつた。（中略）そもそも文節から文の構造を説いて見たいといふ気持は、今にはじまつたものでなく、一度大学の講義で行つたことがあるが、そのまま放つて置いたのだが、危険ではあるが今度は（教科書で）簡単に説いて見た。（下線は引用者）<sup>\*43</sup>

橋本は「文節」を教科書において簡単に説明することを「危険」であるとする。ここには、言語研究の成果、この場合は橋本自身が案出した「文節」という、同時代においてはまだ評価の定まっていなかったと考えられる、いふならば「最新の」言語研究の成果をそのまま文法教育に用いることに対する橋本の考えが反映されていたのだらうと思われる。橋本は国語教育（文法教育）と文法研究との間に明確な区別を設定していたと考えられるが、その一方で、文法研究の成果を直接文法教育に援用するようなことがあつてはならないとするのである。橋本は次のように述べる。

国語問題は、現在の国語及び文字が不統一であり複雑であつて、学習に多くの労力を要し、実用上に不便を来す故に、之を整理し単純化して学習を容易にし実用に便することを目的とし、その為には如何なる方法をとるべきかを考究するものである。（略）

これは、現在及び将来の社会に実行すべき方策に関する問題であつて、国語に関するものではあるが、社会各方面との関連を考へて決定すべき問題であつて、科学としての国語学の範囲外に属するものである。又国語教育に関する問題もあるが、これも教育の範囲に属するもので、国語学とは別のものである。国語問題や国語教育の問題は国語学の応用範囲と見れば見られないでもないが、しかしこれ等の問題は単に国語学の応用だけに止まるものではない。とはいへ、かやうな問題を考へるに当つて、国語学の知識が甚大切である事はいふまでもない。<sup>\*44</sup>

文法研究の成果を単に応用するのみでは「文法教育」は成立しないとするのである。橋本においても文法教育で使用される「教科文典」を編纂する際には、従来のもので示されてきた「定型」というものをふまえ、自らの教科文典を編纂しようと努力していたのである。明確な語の分類基準に関しては、後に、橋本進吉が「文節」を中心とした語分類の方法を提示し、それが文法教育の中に定着したのに対して、大槻『語法指南』の場合は、「文節」の概念を用いずに、文中における語の位置関係のみにより、語の分類基準を示していたということになる。

金水敏（1997）は、「文節」概念に基づく橋本文法の特徴を次のように説明する。

橋本文法の最大の特徴は、意味的側面への言及を最小限にとどめ、文の音性的側面を最大限に生かしながら分析を進めるというものである。この方法は、日本語母語話者にとっては、古典語に対してさえある程度機械的に形態素解析および統語解析を進めることができるという点で、ことに古典解釈などにとっては実用的な方式であると評価することができる。（下線は引用者）<sup>\*45</sup>

こうした意義が認められ、その後の文部省『中等文法』の中では「文節」が採用されることとなるが、橋本が『新文典』のなかで「文節」を説かなかったのは当時における文法教育と文法研究との関係を勘案してのものであったと考えられる。

#### 4-2-4. 言語の「自覚化」と文法教育

大正から昭和初期における「文法教育不要論」は、当時、実際の教育に携わっていた教師の立場から「文法」が「役に立たない」という感情に基づいて提出されたものだった。それは文法研究の成果をそのまま教育内容とするのではなく、文法教育独自の教育内容が模索されるにつれて顕在化したと考えられる。そして、この「文法教育不要論」は、文法

教育の目標を再考する契機を与えた。

当時、文法教育を推進しようとしていた人々の立場には、「文法教育不要論」における「文法は役に立たない」という指摘を重く受けとめつつ、「実用」のための文法教育を行うことを主張する立場と、文法教育の実用性を否定し、「知識」を与えるための文法教育を行うことを主張する立場とがあった。それぞれの立場の主張を、保科孝一・湯澤幸吉郎の論考を手がかりとして検討したが、昭和6年に改正された「中学校教授要目」においては、文法の知識的側面に重きを置いた教育内容の規定が行われることとなる。「文法教育不要論」の提出によって、文法教育の目標が再考された結果、当時の文法教育は「実用」ではなく「知識」という教育目標を選択するのである。つまり、昭和初期という時期は、文法教育の目標観が「実用」から「知識」へと転換した時期であると位置づけることが可能である。

そして、この時期において新たに設定された「文法の知識を与える」という教育目標を達成することを可能とした文法教科書が、橋本進吉の編纂した『新文典』である。「文法教育不要論」や保科の主張にある、文法を文章の表現・理解に「役立てよう」とする目標に対して懐疑的な立場を採り、「文法の知識」を与えることを第一目標として『新文典』を編纂したという橋本の文法教育に対する立場は、湯澤幸吉郎の主張を引き継いだものといえる。『新文典』においては、口語文法が教育内容の中心に据えられ、それを観察し「文法の知識」を学習者自身が抽出することを可能とする「品詞分類の明確な基準」が示されることとなる。文法教育の目標を「実用」から「知識」へと転換することを可能としたのは、この「身近な」な言語を「明確な基準」によって観察することにより、一定の手続きをふめば誰もが同一の文法の知識を得ることを可能とした言語観察の方法原理である。この原理は、橋本の文法研究観を反映したものであったが、『新文典』が当時の中学校教育に圧倒的な支持を持って受け入れられた一つの要因が、この方法原理の有する「明解性」であったと考える。

最後に、あらためて「文法教育不要論」に触れ、『新文典』の文法教育史上の意味についてまとめておく。

松尾捨次郎は、昭和初期から大正期にかけて起こった「文法教育不要論」の根拠を次のようにまとめているという点については先に触れた。

(1) 現代文を書くのに文法を必要としない。

(目標としての「実用性」への疑問)

(2) 必要があるとしても、実際の教授において、効果が極めてすくない。

(指導にあたっての教授効率への疑問)

(3) 生徒が興味のない学科として文法を嫌っている。

(学習者における動機づけへの疑問)

橋本進吉『新文典』は、そこにおける教育目標を「文法の明瞭な知識」を知らしめることとし、それまで一般に認知されていた目標観を転換することによって、まず(1)に対する回答を示した。そして、教育内容として「口語文法」を基礎段階に位置づけ、品詞の分類基準を明確化することによって、(2)で問題となっている実際の指導にあたっての教授効率を保証することを可能としたものと思われる。それに関して、金田一春彦(1997)は、大槻文彦が『広日本文典』において示した文法論と『新文典』とを比較しつつ、『新文典』の中学校文法教育に対する影響を次のように述べている。

元来、当時は中学校の文法の授業は大槻文法で教えることになっていたが、大槻文法では割り切れない部分が多い。「この」とか「あらゆる」とかいう語の品詞をいうことができない。また「静かに」「元気に」を副詞とするのはいいとしても「静かな」「元気な」という形の説明ができない。(『新文典』)別記はそういう点に配慮をして述べてあるので、『新文典』を使うことで、文法の不得手な国語の教師は、どれくらい救われたかわからない。<sup>\*46</sup>

このように、『新文典』は、「文法教育不要論」が根拠に据えていた当時の文法教育における問題点の二点までを解決した。『新文典』が昭和初期における文法教育に受け入れられ、その後多大な影響を与えた一因はここにある。

しかし、(3)の問題点である「生徒が興味のない学科として文法を嫌っている。」という、学習者に対する学習動機づけの問題について、橋本は明確な回答を示していない。それは、文法研究の目的・内容の整備に主眼を置きつつ、その教育への応用を図ろうとした橋本の文法教育に対する主張の限界であったと位置づけることが出来るかもしれない。この「文法教育不要論」によって提出された学習者に対する動機づけの問題は、後に残された課題となり、その課題に取り組んだ最初の著作が、岩淵悦太郎責任編集による文部省『中等文法』だったということになるであろう。

橋本の立場は全体的な知識を与えるということが念頭に置かれていたが、そこで獲得される知識の有り様を「内容知」から「方法知」へとシフトさせる。その結果、学習者自身の言語観察・内省を重視することになった。素朴な言語観察・内省によって得られる言語

単位が「文節」。橋本は研究と教育とを峻別するが故に、自身の文法学説である「文節」を『新文典』では採用しなかったわけであるが、学習者による言語観察・内省の重視・方法知の獲得という思想は『中等文法』に引き継がれ、「文節」概念の採用に至り、「学校文法」として定着していく。

このようにして『新文典』が当時の文法教育に大きな影響を与え、「学校文法」のベースとなったことは間違いないであろう。

ただし、『新文典』と『中等文法』は全く別の文法教科書であると言ってよいであろう。「学校文法」は、『新文典』から『中等文法』へと単線的な継承によって成立したわけではないのである。「学校文法」の成立に深く関わる大きな要素—それが「五種選定本」である。

#### 4-3. 昭和10年代における「五種選定本」による指導内容の「選定」

ここでは文法教科書における「五種選定本」の検討を行う。橋本進吉『新文典』は昭和初期の文法教育に大きな影響を与えたことは間違いないが、その後の文法教育の展開を見てみると、昭和16年に『新文典』を含んだ五種類の文法教科書が「五種選定本」として選定されている。そこではどのような文法教科書が選定されていたのか、その文法教育史における意義はどこにあるのかという点について論じることとする。

##### 4-3-1. 昭和10年代文法教育における橋本進吉『新文典』の周辺について

これまでの文法教育史研究において、昭和のはじめから昭和10年代という時期は、大正5年の文部省『口語法』刊行などにより、指導内容としての「口語文法」が確立し、それが体系的に指導されるようになった時期であるとされている（「体系文法期（二）口語文法期」<sup>\*47</sup>）。

またこの時期は、各地の中学校教員などから文法を教えることに対する疑義が多数提出されたことを契機とし、文法教育は何のために行うべきかが再考され、結局のところ文法に関する「明瞭な知識」を与えるというスタンスが明確に打ち出されるようになった時期であるとも考えられている。

こうした状況のなか、当時の文法教育において多大な影響力を持って学校現場に受け入れられていた指導内容とされているのが、橋本進吉『新文典』（昭和6）である。

金田一春彦（1997）は、『新文典』について次のように述べている。

…ところで、博士の文法と言えば、一般社会に大きな影響を与えたものとして、昭和七年、富山房から出版した『新文典別記』（初級用）、一〇年の『新文典別記』（上級用）をあげなければならない。これは博士が六年に『新文典』（初級用）、八年に『新文典』（上級用）という中学生に国文法を教える文法教科書を出した。それを教室で教える際の教師用の参考書であった。教科書の方は、紙面その他の制約があり、また全般的にそれまでの学校文典からはなはだしく乖離したものは許されないので、それほど特色のあるものではなかったが、その別記が至れり尽くせりの出来で教室で文法を教えるためには絶対の虎の巻であったので評判を呼び、年々博士の『新文典』を教科書として採用する中学校が増え、昭和一〇年代になると日本全国の中学校の大部分がこれを使うに至った。<sup>\*48</sup>

文法を指導するにあたっての参考書としての性格の強い「別記」の存在と相まって、『新文典』が全国の中学校で使用されるに至ったという点を金田一は指摘している。

こうした指摘からも明らかであるように、橋本進吉『新文典』が昭和 10 年代の文法教育に多大な影響を与えていたということは、おそらくゆるがすことのできない事実であろう。ただ、ここで留意すべきは、そうした影響力の大きさゆえに、これまでの文法教育史研究の中では、昭和 10 年代における橋本以外の主張や文法教育の実際がどのようなものであったのかについてほとんど検討が行われてこなかったという点である。わが国の文法教育に対する橋本進吉の業績を適切に評価するためにも、『新文典』以外の文法教科書の編纂状況など、当時における文法教育の全体的な状況を視野に入れる必要がある。

そうした点をふまえここで取り上げるのは、昭和 16～17 年における「5 種選定」制によって当時の中学校において使用することが認められた五種類の文法教科書(五種選定本)である。

#### 4-3-2. 中等学校教科書における「5 種選定」制について

昭和 15 年 9 月 12 日、文部省は当時における中等学校教科書の刊行状況に鑑み、各地方長官に対して以下の通達を出している。

##### 昭和十六年度中等学校教科書ニ関スル件

中等学校教科用図書ハ其ノ種類極メテ多ク而モ多年ニ亘リテ其ノ発行並ニ供給自由競争ニ委セラレ来リタルヲ以テ諸弊少カラサル現状ナルト更ニ戦時下国策上物資ノ消費規正ノ緊急ヲ要スル実情ニ鑑ミ速ニ之カ統制ヲ図ルノ要アルヲ以テ今般本省ニ於テハ教科用図書ノ検定ヲ一時中止スルト共ニ現行検定教科書中ヨリ師範学校中学校高等女学校実業学校各別ニ各学科目ニ就キ適宜夫々五種以内ヲ選定ノ上貴官ニ通報シ貴官下各学校長ヲシテ此ノ中ヨリ昭和十六年度ニ於テ使用ノ教科用図書ヲ採定セシメラレタル上本省ニ於テ全国ノ所要数ヲ算定、之ニ要スル用紙等ヲ確保スルノ方針ヲ樹テ目下鋭意調査中ニ有之候 …… (下線は引用者) <sup>49</sup>

当時においては、中学校で各教科用に発行されていた教科書の種類がとても多く、それが自由競争に基づいて発行・供給されていたことにより、様々な弊害を招いていたとの指摘がここでは行われている。それに加えて戦局も激しさを増し、物資を節約しなければ



ならない状況に至ったことなどを理由として、文部省は師範学校・中学校等における教科書の検定制を中止し、各学科目につき使用する教科書を五種類に限定し、その中からそれぞれの学校で採定させることにしたのである。

井上敏夫（1984）は、これをわが国における戦前期の中学校教科書制度における「5種選定」制と位置づけ、次のように説明している。

第2次世界大戦時までのわが国中等学校における教科書制度は、明治19年（1886）に検定制が施行される前後までは、ほぼ小学校のそれと同一の経緯をたどっていた。明治36年に義務教育内容の統一化を求める文部省が、教科書会社と府県学務関係者との間の教科書採択をめぐる贈収賄一斉検挙事件を機として、念願の小学校教科書すべての文部省編集、すなわち国定制を採用したのちも、中学校教科書は検定制のままであった。昭和16年度（1941）から、従来の検定制を中止し既検定分教科書から文部省が各科目5種類以内を選定して府県当局に示す「5種選定」制を経て、昭和18年中等学校令の制定に伴い国定制へと移行した。<sup>\*50</sup>

中学校の教科書は、昭和18年に国定化されることとなるが（その期間は終戦の影響でほんのわずかでしかなかったわけであるが）、その直前に全国で使用する教科書を各教科それぞれ五種類以内とすることとした時期があったのである。「5種選定」制は、検定制から国定制への移行期に一時的に存在した教科書制度ということになる<sup>\*51</sup>。

### 「5種選定」制によって選定された文法教科書について

この「5種選定」制によって選定された文法教科書は以下のとおりである。

- |                   |         |           |
|-------------------|---------|-----------|
| ① 橋本進吉『改制 新文典     | 初年級用』   | 富山房，昭和12  |
| 『 』               | 上級用』    | 富山房，昭和13  |
| ② 東條操『中学国文典       | 初年級用』   | 星野書店，昭和12 |
| 『 』               | 上級用』    | 星野書店，昭和12 |
| ③ 広島高等師範学校国語漢文研究会 |         |           |
| 『中学新国文典           | 初年級用』   | 京極書店，昭和12 |
| 『 』               | 上級用』    | 京極書店，昭和12 |
| ④ 岩井良雄『中学口語法      | 第一学年用』  | 目黒書店，昭和12 |
| 『中学文語法            | 上級用』    | 目黒書店，昭和13 |
| ⑤ 山田孝雄『日本文法教科書    | 中学校初級用』 | 宝文館，昭和13  |
| 『 』               | 中学校上級用』 | 宝文館，昭和13  |

<sup>\*52</sup>

橋本進吉の編纂した『改制 新文典』を含んだ5種の文法教科書が選定されている。ここで編纂者として名前が上がっている人物についてであるが、橋本進吉は東京帝国大学教授、東條操は学習院大学教授、岩井良雄は東京師範学校教授、山田孝雄は東北帝国大学教授を辞し皇学館大学の学長を当時務めていたとされている。それに加え、広島高等師範学校国語漢文研究会（以下、広島高師）が編纂した文法教科書が選定されていたことを考え合わせると、選定された文法教科書は、当時における文法研究ならびに国語教育研究の成果を、一定の主義や主張に偏在させることなく選定されていたことが分かる。ならば、この5種の文法教科書が昭和10年代における文法教育の指導内容として「選定」された意義はどのように認められるべきであろうか。

その意義について、本稿においてはまず当時の文法教育における理念の具体化という観点から検討を行うこととする。昭和12年に「中学校教授要目」が改正され、文法教育についてもそれまでとは異なった教育理念が打ち出されようとしていたが、当時数多く刊行されていた文法教科書が5種に絞り込まれることによってその理念はどのように具体化されるに至ったのか。それを明らかにするために、昭和12年改正「中学校教授要目」における「文法」の規定をふまえつつ、それが五種選定本の内容構成にどのように反映しているのかについて検討を行うことにする。

そしてそれに加えて本稿では、5種の文法教科書の「選定」が文部省『中等文法』の編纂にどのような影響を与えた可能性があるのかという観点からも検討を行うこととする。先にも述べたが、橋本『新文典』が多大な影響力を持って当時の教育現場に受け入れられていたのは事実であるが、文部省『中等文法』の刊行やその後の「学校文法」の成立に関していうならば、そこに影響を与えたものの存在（要素）が橋本進吉『新文典』以外にもあるという点を、五種選定本の検討から明らかにすることができる可能性がある。そこで本稿では各編纂者の文法観ならびに文法指導観や教科書の具体的な記述を手がかりとしながら、それぞれの文法教科書の特徴の整理を行うことによってその可能性について検討を行うことにする。

#### 4-3-3. 昭和10年代文法教育における理念の具体化と五種選定本との関連について

ここでは、昭和10年代文法教育において五種選定本が「選定」されたことの意義を、

当時の文法教育における理念の具体化という観点から検討する。

### ① 昭和12年改正「中学校教授要目」における「文法」の規定について

まずは昭和10年代に打ち出されようとしていた文法教育の理念を確認しておくために、昭和12年改正「中学校教授要目」における「文法」の規定に注目する。

中学校教授要目は、「国語及漢文科」全体に関わる教育目標や指導内容を概括的にまとめた「総論」と、「講読」・「作文」・「文法」などにおける「各学年における教育内容」と、実際の指導に関する留意点をまとめた「注意」とから構成されている。昭和6年改正「中学校教授要目」における「文法」の規定と昭和12年におけるものとの扱いの変容をまとめたのが、以下の表である。

【表4-6】中学校教授要目（昭和6年・昭和12年）における「文法」の扱いの変容<sup>53</sup>

	昭和6年改正「中学校教授要目」	昭和12年改正「中学校教授要目」
総論	文法ハ国文法ノ大要ヲ授ケテ国語ノ特色ヲ理解セシムベシ 尚特ニ時間ヲ設ケザル学年ニ在リテモ常ニ講読・作文等ニ附帯シ実例ニ就テ之ヲ教ヘ正確ナル語法ニ練熟セシムベシ	国語ニ於テハ国語ノ構造・特質ヲ知ラシメ国語ノ正確ナル理解ト思想・体験ノ明確ナル表現トニ就キテ国語ガ国民性ノ具現タルコト及国語ノ教養ガ国民ノ自覚ヲ促シ品位ヲ高ムル所以ナルコトヲ会得セシメテ国語愛護ノ念ヲ培フト共ニ美的情操ヲ陶冶スヘシ  文法ハ国文法ノ大要ヲ授ケテ国語ノ構造・特質ヲ理解セシメ正確ナル語法ニ練熟セシムベシ
各学年の教育内容	(第1学年) 品詞ノ大要ヲ授ケテ口語、文語ノ異同ヲ知ラシメ用言ノ活用ニ練熟セシムベシ  (第4学年) 既修ノ全事項ヲ組織的ニ整理シ文ノ構成ニ対スル一般ノ知識ヲ授クベシ	(第1学年) 主トシテ口語法ノ大要ヲ授クベシ  (第3学年) 既習ノ文法事項ヲ整理シ文語法ノ大要ヲ授クベシ  (第5学年) 国語発達ノ大要ヲ授クベシ (※増課教材)
注意	文法ノ教授ニ於テハ国語ノ特色ヲ理解セシムルト共ニ国語愛護ノ精神ヲ養ハシコトニ留意スベシ	文法ハ平易ナル実例ニ就キテ之ヲ理解セシムベシ尚特ニ時間ヲ設ケザル学年ニ在リテモ常ニ講読・作文等ニ附帯シ実例ニ就テ之ヲ教ヘ正確ナル語法ニ練熟セシムベシ

上記の表に基づき、昭和6年と昭和12年における「文法」の規定を比較してみると以

下のことが明らかになる。

まず1点目は、昭和12年改正「中学校教授要目」では、「国語愛護の精神」を養うことが教科全体の目標として明確に位置づけられるようになっている点である。昭和6年改正「中学校教授要目」では文法教授における指導上の注意のなかで指摘されているに留まっていた「国語愛護ノ精神ヲ養ハン」という教育目標が、国語及漢文科全体の目標として総論部で扱われ重視されるにいたっている。

2点目として挙げられるのは、文法を学ぶ目的がより「国語の構造」面に重点をおかれるようになった点である。昭和6年改正「中学校教授要目」で「国語愛護ノ精神ヲ養ハン」とことと合わせて重視されている「国語ノ特色ヲ理解セシムル」という教育目標が、昭和12年においては「国語ノ構造・特質ヲ知ラシメ…」となって全体目標の中に位置づけられている。「国語ノ特色」について学習者に示そうとするには、たとえば語彙や表記・音声、国語史的な内容などを参酌することもできようが、昭和12年改正「中学校教授要目」では「国語の構造」（文法）がとりわけ意識されたものとなっているのである。

そして3点目は、口語文法と文語文法とが指導内容としてそれぞれ別々のものとして扱われるようになる点である。昭和6年改正「中学校教授要目」においては、第1学年で「品詞ノ大要」を「口語、文語ノ異同ヲ知ラシメ」ることによって指導することになっており、第4学年で既習の学習事項を整理しつつ「文ノ構成ニ対スル一般ノ知識」を指導するとされている。それに対して、昭和12年には第1学年で「主トシテ口語法ノ大要」、第3学年で「文語法ノ大要」を指導するという形になっている。それに関しては、文部省がまとめた「中等学校改正教授要目の趣意」（『文部時報』第584号）に次のようにある。

…従来の要目では、「文語口語ノ異同ヲ知ラシメ」といふのであつたが、實際上之は甚だ具合が悪かつたのである。最初から異同を知らせるといふ事は、反つて両者を混乱させる結果になつて、甚だ効果が挙らなかつた。そこで今回は、第一学年で先づ口語法を教へ、第三学年に文語法を課する事とした。現在の教育者の大部分は、文語法を基礎に学んだ人々であるから、実際問題として、口語法を教へるのに多少難色があるかも知れぬが、現在の生徒は、殆んど口語文のみで育つて来たのであつて、文語文に対する素養は極めて低い。今日の文語法は中古文の語法を根幹としたものであつて、現在の生徒に向つて最初から文語法を教へねばならぬ理由がない。文法は語句解釈の為の文法とのみ解すべきでなく、文法によって国語の性質を会得させ、国語愛護の念を培ふ所に国体明徴の実も挙るのである。改正要目はこゝに理論的な新しい道を開い

て、教育者、文法家の努力に期待してゐる。<sup>\*54</sup>

口語文法と文語文法とを同時並行的に指導することの難しさ、当時における中学生の文語文(文法)に対する素養などを考慮した結果、口語文法を第1学年・文語文法を第3学年の指導内容として別々のものにした旨が記されている。ここで注目しておくべきは、第1学年の指導内容を「主トシテ口語法ノ大要ヲ授ク」としている点である。それに関しては「こゝに『主トシテ』とあるのは、口語法を授けるのが本体であるが、土地の情況、生徒の学力境遇等により、文語法を授ける方が、非常に有利な場合には、文語法を教へても差支ないといふ余地を与へたのである。」<sup>\*55</sup>と説明されている。口語文法のみを第一学年の指導内容としてしまうことに対して留保的な態度・慎重な姿勢が含み込まれた規定となっており、第1学年から文語文法を教えることについてはある程度許容されている。

以上、昭和6年改正「中学校教授要目」と昭和12年改正「中学校教授要目」における「文法」の扱いの変容を手がかりとして、昭和10年代において示されていた文法教育の理念がどのようなものであったのかについて確認を行った。まとめるなら、昭和10年代文法教育においては、「国語愛護の精神を養う」という指導目標が文法教育だけでなく国語科全体の目標として位置づけられようとするなか、「国語の構造」の理解に重きが置かれるとともに「口語文法と文語文法との指導の系統化」が目指されていたということになる。

## ② 五種選定本に共通してみられる特徴と当時における指導内容の定着

前項では、昭和12年改正「中学校教授要目」に示された「文法」の規定に注目し、昭和10年代における文法教育の理念がどのようなものであったのかについて検討を行った。

ここで取り上げる五種選定本は、すべて昭和12年改正「中学校教授要目」に準拠して編纂されている。すなわち、五種選定本は当時目指されていた文法教育の理念をそれぞれ具体化しようとして編纂されたものと捉えることができるが、留意しておくべきは当時の文法教育において「中学校教授要目」に準拠して編纂されていた文法教科書は他にも多数存在していたのである。ならば、そうした多くの文法教科書の中から5種の文法教科書が選定されたことがどのような意味を持っていたのか。

以下の表は、五種選定本として選定されたそれぞれの文法教科書がどのような構成内容を取っていたのかを比較するために整理したものである<sup>\*56</sup>。

【表 4-7】五種選定本における構成比較表

橋本進吉『改制 新文典』

<p>【初年級用】</p> <p>第一篇 総説／第一章 国語と文法／第二章 文と単語／第三章 主語 述語 修飾語／第四章 品詞概説(一) 第五章 品詞概説(二)</p> <p>第二篇 口語の品詞／第六章 名詞／第七章 代名詞／第八章 動詞の活用／第九章 動詞の活用の種類(一) 第十章 動詞の活用の種類(二)／第十一章 形容詞の活用と形容動詞／第十二章 用言の音便形／ 第十三章 副詞／第十四章 接続詞／第十五章 感動詞／第十六章 助動詞の種類及び活用(一)／ 第十七章 助動詞の種類及び活用(二)／第十八章 助詞／第十九章 品詞の転成／第二十章 複合語／ 第二十一章 接頭語・接尾語</p> <p>第三篇 文の成分／第二十二章 文と文の成分／第二十三章 主語と述語／第二十四章 修飾語／第二十五章 独立語／第二十六章 文の成分の位置と省略</p> <p>【上級用】</p> <p>第一篇 品詞概説／第一章 総説／第二章 品詞概説(一)／第三章 品詞概説(二)</p> <p>第二篇 文語の品詞／第四章 文語の名詞・代名詞／第五章 文語動詞の活用(一)／第六章 文語動詞の活用 (二)／第七章 文語動詞の活用(三)／第八章 文語動詞の活用(四)／第九章 文語形容詞と形容動詞 の活用／第十章 文語用言の音便形／第十一章 文語の副詞・接続詞・感動詞／第十二章 文語助動詞の 種類と活用(一)／第十三章 文語助動詞の種類と活用(二)／第十四章 文語助動詞の種類と活用(三) 第十五章 文語の助詞(一)／第十六章 文語の助詞(二)</p> <p>第三篇 品詞の転成と語の構造／第十七章 品詞の転成／第十八章 複合語／第十九章 接頭語・接尾語</p> <p>第四篇 文の成分／第二十章 文と文の成分／第二十一章 主語と述語／第二十二章 修飾語／第二十三章 独 立語／第二十四章 文の成分の位置と省略／第五篇 文の構造と文の種類／第二十五章 文の構造と節 第二十六章 文の種類</p>
---

東條操『中学国文典』

<p>【初年級用】</p> <p>総説</p> <p>第一篇 品詞／第一章 名詞／第二章 数詞／第三章 代名詞／第四章 動詞／第五章 形容詞／第六章 形 容動詞／第七章 助動詞／第八章 助詞／第九章 副詞／第一〇章 接続詞／第十一章 感動詞／第 一二章 接頭語 接尾語</p> <p>第二篇 用言／第一章 動詞の活用形 第二章 動詞の活用の種類／第三章 形容詞の活用／第四章 形容動詞の 活用／第五章 動詞・形容詞の音便</p> <p>第三篇 助辞／第一章 助動詞の種類・活用・接続／第二章 助詞の種類・用法</p> <p>第四篇 文／第一章 文の成分／第二章 文の成分の位置と省略／敬語法</p> <p>【上級用】</p> <p>第一篇 総説／第一章 文／第二章 文の成分／第三章 単語と其の分類</p> <p>第二篇 体言／第一章 名詞／第二章 数詞／第三章 代名詞／第四章 体言の用法</p> <p>第三篇 用言／第一章 動詞／第二章 形容詞／第三章 形容動詞／第四章 動詞・形容詞の音便／第五章 用言の用法</p> <p>第四篇 助辞／第一章 助動詞(一)／第二章 助動詞(二)／第三章 助詞(一)／第四章 助詞(二)</p> <p>第五篇 副詞・接続詞・感動詞／第一章 副詞／第二章 接続詞／第三章 感動詞</p> <p>第六篇 品詞の構成と転成／第一章 複合語／第二章 接頭語・接尾語／第三章 品詞の転成</p> <p>第七篇 文の構成と種類／第一章 文の成分の組織／第二章 文の成分の位置／第三章 節／第四章 文の種 類／第五章 呼応</p> <p>附説 紛れ易い語法</p>
---

広島高師『中学新国文典』

【初年級用】

総説

第一篇 単語篇(上) / 第一章 名詞 / 第二章 代名詞 / 第三章 動詞 / 第四章 形容詞 / 第五章 形容動詞  
第六章 助動詞 / 第七章 助詞 / 第八章 副詞 / 第九章 接続詞 / 第一〇章 感動詞

第二篇 単語篇(下) / 第一章 口語動詞の活用形 / 第二章 口語動詞の活用の種類 / 第三章 口語動詞の識別法  
第四章 口語形容詞の活用 / 第五章 口語形容動詞の活用 / 第六章 口語用言の音便 / 第七章 口語助動詞  
の種類及び活用 / 第八章 口語助動詞の接続 / 第九章 口語助詞の種類及び用法 / 第一〇章 口語の接頭語  
・接尾語

第三篇 文章篇 / 第一章 文の成分 / 第二章 文の成分の位置及び省略

【上級用】

総説

第一篇 単語篇(上) / 第一章 名詞 / 第二章 代名詞 / 第三章 動詞 / 第四章 形容詞 / 第五章 形容動  
詞 / 第六章 助動詞 / 第七章 助詞 / 第八章 副詞 / 第九章 接続詞 / 第一〇章 感動詞

第二篇 単語篇(下) / 第一章 文語動詞の活用形 / 第二章 文語動詞の活用の種類 / 第三章 文語動詞の識別  
法 / 第四章 文語形容詞の活用 / 第五章 文語形容動詞の活用 / 第六章 文語用言の音便 / 第七章 文語  
助動詞の種類及び活用 / 第八章 文語助動詞の接続 / 第九章 文語助詞の種類 / 第一〇章 注意すべき文語  
助詞の用法 / 第十一章 文語の接頭語・接尾語 / 第十二章 品詞の転成

第三篇 文章篇 / 第一章 文の成分 / 第二章 文の成分の位置及び省略 / 第三章 節 / 第四章 主部・述部・補  
部・叙述部 / 第五章 文の種類

岩井良雄『中学口語法・文語法』

【中学口語法】(第一学年用)

一 文 / 二 語及び品詞 / 三 名詞 / 四 代名詞 / 五 動詞 / 六 形容詞 / 七 形容動詞 / 八 副詞  
九 接続詞 / 一〇 感動詞 / 一一 助動詞 / 一二 助詞 / 一三 動詞の活用 / 一四 形容詞の活用  
一五 形容動詞の活用 / 一六 動詞・形容詞の音便 / 一七 助動詞の種類と活用 / 一八 助動詞の接続  
一九 助詞の用法 / 二〇 文の成分

【中学文語法】(上級用)

一 文・単語・連語 / 二 名詞 / 三 代名詞 / 四 動詞 / 五 動詞の活用 / 六 形容詞 / 七 形容詞の  
活用 / 八 形容動詞 / 九 動詞・形容詞の音便 / 一〇 副詞 / 一一 接続詞 / 一二 感動詞 / 一三 助動  
詞 / 一四 助詞 / 一五 品詞の転成 / 一六 敬語 / 一七 文の成分 / 一八 文の構造 / 一九 文の係結

山田孝雄『日本文法教科書』

【初年級用】

第一章 総説 / 第二章 詞の種類 / 第三章 名詞 / 第四章 代名詞 / 第五章 用言 / 第六章 形容詞  
第七章 動詞 / 第八章 助動詞 / 第九章 副詞 / 第十章 接続詞 / 第十一章 感動詞 / 第十二章 助詞  
第十三章 「ある」と合成した詞 / 第十四章 文 / 第十五章 敬語

【上級用】

第一章 総説 / 第二章 体言 / 第三章 用言 / 第四章 形容詞 / 第五章 動詞 / 第六章 助動詞  
第七章 副詞、接続詞、感動詞 / 第八章 助詞 / 第九章 詞の構成 / 第十章 接辞 / 第十一章 詞の合成  
第十二章 文の成分 / 第十三章 文の構成 / 第十四章 文の性質上の分類 / 第十五章 文の構造上の分類  
第十六章 敬語

これらの内容構成を検討してみると、五種すべての文法教科書に共通する内容構成上の  
特徴を2点指摘することができる。

まず1点目はすべて二冊組になっており、そのうちの1冊が第1学年（初年級）で使用され、もう1冊が第3学年（上級）で使用する事が想定されているという点である。しかもそのすべてが初年級用で口語文法を、上級用で文語文法を扱うことになっている。これは言うまでもなく、昭和12年改正「中学校教授要目」における「口語文法と文語文法の指導内容の分離」という理念を具体化しようとしている点のあらわれである。

橋本進吉は『改制 新文典』の「例言」で次のように述べている。

本書の著者は、現時の小学教育の実際と社会の实情とから観て、中学校の国文法は口語文法から始め、之を基礎として文語や古文の文法に進むのが、最自然な最適当な方法であると信じ、昭和六年、この方針の下に国文法教科書「新文典」の編纂を試みましたが、今回の改正によつて、第一学年に於ては口語文法の概要を授ける事と定められましたのは、予ての愚見と合致するものでありまして、国語教育の進歩の為に悦ばしく感ずる次第であります。

（橋本『初級用』「例言」p.1）

橋本は、口語文法を基礎的な内容とし文語文法を発展的な内容として文法教育を展開すべきだという立場を早くから取っており、それに追いつく形で「中学校教授要目」が改正されたということになる。ただし、ここで留意しておくべきは、そのような規定が「中学校教授要目」で行われてもなお、口語文法を先に学ばせるということに関しては、当時の教育現場に一種の拒絶反応のようなものがあつたという点である。そうした当時の状況について、岩井良雄は『口語法教授研究』（昭和13）のなかで次のようにまとめている。

新要目に対する世の批評中、国語漢文科に於ては、文法に対する批評が最も顕著であつて、その要点は、第一に、文法の配当学年である。即ち第一学年に文法を配当することは、学習上甚だ困難であり、且第一学年と第三学年との間に一年の間隔を置いてあることも適当でない、宜しく二ヶ年連続の課程とすべきであるといふのである。第二はその教材の配当である。即ち口語法と文語法とを分ち、第一学年に口語法を課して文語法を課せざるは、文語文の解釈に不都合であり、且口語は文語より転化したものであるから、文語法を先づ教授すべきであるといふことである。第三は、口語法の現状よりする意見である。即ち口語法の学的研究は今日なほ未完成であり、従つてその教授も不可能に近い困難を伴ふであらうといふのである。

（『口語法教授研究』p.6）

第一学年から文語文法を学ばなければ文語文の解釈に支障が生じ、また口語文法は学的研究が未完成であるがゆえに、あくまでも文語文法を主として学習させるべきであるという立場が当時根強く残っていたとの指摘がここではなされている。実際に当時刊行されて



いた五種選定本以外の文法教科書を確認してみると、たとえば、吉澤義則が編纂した『新制中学国文法』（修文館，昭和 12）は、昭和 12 年改正「中学校教授要目」に準拠すると明記されつつもなお、「初年級用」の教科書は文語文法について扱った内容構成になっている。改正当時、第一学年の指導内容については、口語文法だけでなく文語文法を指導内容として含めることを、文部省もある程度許容しようとはしていたことは前節でも触れた。そうした状況であったからこそ、このような文法教科書が存在したものと思われる。しかし、五種選定本の中に初年級用の教科書で文語文法を扱っているものは含まれていない。すなわち、五種選定本が「選定」されることによって初年級用の内容として文語文法を認めようとする立場は払拭されたといえるのである。

文法を理解するための基礎として口語文法をまず学び、その上で発展的な内容として文語文法が位置づけられるというのは、現在では自明のこととして受け取られているが、そうしたスタンスは、昭和 10 年代における教育内容の「選定」というプロセスを経て定着したものと思われる。

そして、五種選定本に共通して見られる内容構成上の 2 点目は、すべての教科書において構文的な内容（文の成分など）と品詞論的な内容とが連関を持って示されている点である。

品詞論と構文論との関連について、東條操・広島高師の文法教科書においては「例言」にそれぞれ次のように説明されている。

全体としての「文章」と部分としての「単語」との関係は極めて機微なものがあるので、本書は第一篇に於て先づ文章法の概略を説き、第二篇より第六篇に至る間に於て文章の要素としての単語の法則を説き、第七篇に於て再び其の総合としての文章の法則を説くといふ組織を立てた。

（東條『上級用』「例言」p.1）

文章の構造に関する知識は極めて大切なことであるから、初年級で学習したものを基礎として、口語文及び文語文の両者に就いて更に詳説することにした。

（広島高師『上級用』「例言」p.2）

ともに学習の初期段階で「文の成分」など構文論の概略を学び、進んで品詞論について学んだあと、再び構文論の詳説についての理解を深めることを目指すことが示されている。

また、構文論と品詞論との関連がふまえられた具体的な記述には、たとえば岩井良雄・広島高師・山田孝雄の教科書に次のようにある。

## 二 述語

日 入る。 / 夕風 涼し。 / 月 明かなり。

右の入る・涼し・明かなりは述語である。述語は此の如く動詞・形容詞・形容動詞から成る。(以下略)

(岩井『文語法』p.110)

…主語は普通体言から成り、助詞が・は・も等を伴なふ。(中略) 述語は普通用言又は用言に助動詞・助詞の添うたものから成る。

(広島高師『初年級用』p.86)

### 【一一五】主格となる語

- (一) 体言又は体言に助詞がついたもの。
- (二) 用言の連体形にこと、もの、ところなどの詞が連続したもの。
- (三) 用言の連体形。
- (四) 詞をいくつも重ねたもの。

(山田『上級用』p.106 ※ 例文省略)

「主語」・「述語」など「文の成分」として説明される構文的な要素が、どのような単語（品詞）から構成されるのかという点と関連付けられて説明されている。前節において当時の文法教育においては文法を学ぶ目的がより「国語の構造」面に重点をおかれるようになっていた点を確認したが、こうした品詞論と構文論との連携は、それを具現化したものとして捉えることができる。

そしてこの点についても、今日的な観点からすると当然のこととして受けとめられようが、当時においてはいまだ一般的ではなかったものと考えられる。たとえば金田一京助『新制中学国語法』（昭和14）の「初級用」は次のような内容構成を取っている。第一篇の「総説」において、構文的な内容にわずかに言及するものの、品詞論の後に構文論を説明するという構成を取っていない。

### 【表 4-8】五種選定本以外の文法教科書の構成例

◇ 金田一京助『新制中学国語法』「初級用」の内容構成

第一篇 総説／第一章 言語 国語 国語法／第二章 文 単語 連語／第三章 主語 述語 修飾語／第四章 九品詞  
第二篇 品詞／第五章 名詞／第六章 代名詞／第七章 動詞／第八章 動詞の活用の種類（一）／第九章 動詞の活用

の種類 (二) / 第十章 形容詞・形容動詞 / 第十一章 動詞・形容詞の音便 / 第十二章 副詞 / 第十三章 接続詞  
第十四章 間投詞 / 第十五章 助動詞の種類及び活用 (一) / 第十六章 助動詞の種類及び活用 (二) / 第十七章  
助詞 / 第十八章 品詞の転成 / 第十九章 熟合語 / 第二十章 接辞 (接頭辞・接尾辞)

金田一の文法教科書は品詞論が中心となって内容が構成されており、構文論に触れた箇所も見られるが両者は完全に切り分けられて提示されているのである。そのような文法教科書が昭和 10 年代には存在していたわけであるが、五種選定本が「選定」され、それらすべての中で品詞論と構文論との連携が示されたことによって、品詞論と構文論とは「文法」における大きな二つの主要要素としてその後の文法教育の中での位置づけられることになる。

#### 4-3-4. 五種選定本におけるそれぞれの文法教科書の内容特性の検討

ここまででは、当時目指されていた文法教育の理念が五種選定本における「選定」によってどのように具体化されようとしていたのかということを中心に検討を行った。

それをふまえ、昭和 10 年代に五種選定本が「選定」されたことが、文部省『中等文法』の編纂にどのような影響を与えた可能性があるかという点に着目し、それぞれの文法教科書の内容特性の整理を行うこととする。

先にも述べたが、橋本『新文典』が多大な影響力を持って当時の教育現場に受け入れられていたという点はおそらく事実であろうが、文部省『中等文法』の刊行やその後の「学校文法」の成立に関していうならば、そこに影響を与えたものの存在 (要素) が橋本進吉『新文典』以外にもあるという点を、五種選定本の検討から明らかにすることができる可能性がある。ただし、その可能性を指摘するにあたっては、五種選定本がそれぞれ提示していた指導内容の偏差 (内容のばらつき) はどの程度のものであったかを吟味しておく必要がある。それを吟味するために、本節では各編纂者の文法観ならびに文法指導観や教科書の具体的な記述を手がかりとしながら、それぞれの文法教科書の内容特性の整理しつつ以下に示すこととする。

##### ① 橋本進吉『改制 新文典』における知識教授の重点化

まずは橋本進吉の編纂した『改制 新文典』をあらためて取り上げて検討する。『改制 新文典』の特徴を端的にまとめるなら、「知識教授」という目的に照らした内容の重点化

である。橋本は、文法に関する「明瞭な知識」を与えることを文法教育の目標の中心に据えようとする姿勢を昭和初年から取っていたわけであるが、そうした姿勢が昭和 10 年代に入っていっそう先鋭化されるに至っている。

以下の表は、『新文典』と『改制新文典』の内容構成を比較するためにまとめたものである。

【表 4-9】橋本進吉『新文典』および『改正新文典』の内容構成比較

昭和 6 年『新文典』		昭和 12 年『改制新文典』
【初年級用】		【初年級用】
第一篇 総説	-----	第一篇 総説
第二篇 口語の品詞	-----	第二篇 口語の品詞
第三篇 文語の品詞	-----	第三篇 文の成分
【上級用】		【上級用】
第一篇 品詞総説	-----	第一篇 品詞総説
第二篇 文の成分	-----	第二篇 文語の品詞
第三篇 文の構成と文の種類	-----	第三篇 品詞の転成と語の構造
第四篇 品詞の用法	-----	第四篇 文の成分
第五篇 国語とその特質	----- ※	第五篇 文の構造と文の種類

ともに初年級用・上級用の二冊本構成ではあるが、昭和 12 年改正「中学校教授要目」の規定における「口語文法と文語文法との指導内容の分離」をふまえ、その構成に変化が生じている。

そうした変化の中で注目しておきたいのは、昭和 6 年『新文典』においては章が設けられ説明が行われていたにもかかわらず『改制 新文典』では明示的に扱われなくなった二つの内容、すなわち「品詞の用法」ならびに「国語とその特質」についてである（表における※参照）。そのうち「品詞の用法」について、『新文典』ではたとえば「体言の用法」を以下のように説明している。

第十五章 体言の用法

【一〇五】名詞・代名詞を体言といふ。この二つは用法上殆ど差異はない。

【一〇六】体言には活用がない。体言が文の種々の成分となり、或は他の語に連続するには、助詞、殊に第一種の助詞の助による事が多い。 (「上級用」 p.81)

こうした内容を『改制新文典』では取り立てて説明するということがなくなっているの  
 である。ただ、それに関する内容が全く扱われなくなっているわけではない。それらは品  
 詞定義のなかに含まれている。たとえば、名詞の定義に関する説明は『新文典』と『改  
 制 新文典』との間に次のような変化が見られる。

【表 4-10】橋本進吉『新文典』と『改正新文典』における「名詞」についての説明比較

昭和6年『新文典』	昭和12年『改制 新文典』
<p>名詞は、あらゆる事物の名を表はす語をいふ。それ故                  源頼朝・西郷隆盛・東郷元帥（人名）も、                  東京市・長野県・鎌倉（地名）も、                  富士山・信濃川・琵琶湖（山・川・湖の名）も、                  犬・梅・石（動植物の名）も、また、                  心・勇氣・正直・衛生・時間のやうな形のないものの名も、                  すべて名詞である。 (初年級用 p.16)</p>	<p>名詞は、事物の名を表はす語をいふ。                  源頼朝 西郷隆盛 東郷元帥 ワシントン                  東京市 長野県 鎌倉                  富士山 信濃川 琵琶湖                  犬 孔雀 梅 菊 金剛石 机 家 機械 ペン                  心 勇氣 正直 衛生 時間 忍耐 勉強                  これ等はすべて名詞である。                  ○名詞は体言の一種である。即ち活用が無く、主                  語になる事が出来る。 (初年級用 p.16)</p>

『改制新文典』では、説明の中に「主語になる事が出来る」とあるようにあえて構文的  
 な要素に触れられたものとなっている。五種選定本における他の教科書では構文論の中で  
 品詞について触れつつ両者の連携の強化を図っていたものがほとんどであるが、『改制  
 新文典』はそのようなやり方に加え、品詞定義の中でも構文的内容を扱うことで、より  
 「国語の構造」を知らしめることに特化した内容にしようとしたものと見て取ることがで  
 きる。

また『改制新文典』で取り立てて説明されなくなったもう一つの内容である「国語とそ  
 の特質」については、『新文典』では「国語とその特質」の内容として「日本の言語」「日  
 本の文字」「国語の文法上の特質」の示されていたが、そうした内容が『改制 新文典』  
 で説明されることはなくなっている。そのなかにはたとえば「敬語」に関する記述もあつ  
 たのだが、それも『改制新文典』では内容から姿を消しているのである。

こうした点を重ね合わせて考えてみても、国語の知識を与えることに特化した内容とし  
 て『改制新文典』を編纂しようとした橋本の意図を汲むことができるであろう。

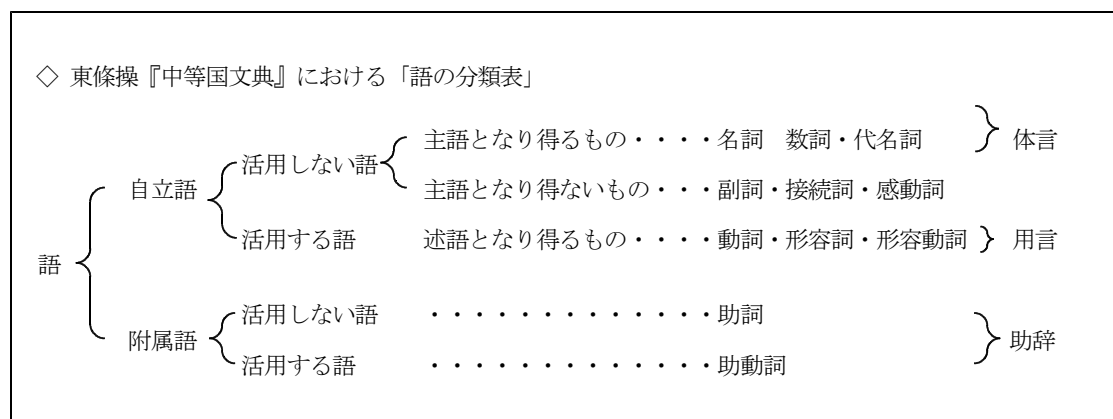
## ② 東條操『中学国文典』における均衡の取れた指導内容の提示

次に東條操『中学国文典』の内容についてまとめておく。

東條操は、当時における方言研究の第一人者として知られた存在であるが、方言研究のみならず当時の国語学研究全般に対する目配りもおこない、研究成果を広くまとめ整理しようとしている。その成果の一部は、保科孝一主幹の雑誌『国語教育』における「明治大正の国語学」という論文としてまとめられている。

東條は、その執筆動機として「明治大正の国語学についてその大体でも記した本がほしいとは、兼々からの希望であつた。明治大正も最早、史的考察を加へられてもよい時代となつた。」(p.105)と述べている。このような態度でもって、当時における国語学史研究の成果を幅広く渉猟している。たとえば、保科孝一『国語学史』・福井久蔵『日本文法史』・『国語と国文学』第37号に掲載された時枝誠記による「国語学関係書目」・亀田次郎『国語学原論』などを参考にした旨が記されている。それら研究成果をふまえつつ、東條操の『中等国文典』は編纂されたものと考えられるが、そうした結果を承けての主な特徴としてあげられるのが、当時の研究状況を十分に参酌し、広く認められようとしつつある研究成果を積極的に教科書の中に盛り込もうとした跡が見られる点である。

たとえば、『中等国文典』では、「上級用」において、以下のような品詞分類表が「語の分類表」として巻末に付されている。



これに類似した分類表は、実は橋本進吉『改制新文典 別記 口語篇』の中にも掲載されている。ただし橋本は、「かやうな分類法は理論上からいへば必ずしも十分なものではありませんが、実用的にみて比較的明瞭な分類法であると思います。しかしながら初学者には、こんな風にしては却つて混雑させうから、以下一々の品詞を順次挙げて、その特

質を説明し、必要に応じて、その分類の標準となり、他の品詞を区別する目標となるべき事項を述べることにしました」（「別記 口語篇」 pp.30-31）として、そうした品詞分類表は「別記」に示されるのみで教科書の本文中には掲載されていないのである。その後刊行されることになる文部省『中等文法』に品詞分類表が取り入れられ、その後の国語教科書の中でも示され続けているという事実と照らし合わせると、文法教育における先見性がこの教科書にはあったと言ってもよいかもしれない。

また、『中学国文典』の特徴としてもう一点あげられるのが、「敬語法」に対する積極的な言及である。「初年級用」の「例言」には次のようにある。

…敬語法は我が国語の一大特長であつて、国民性と密接な関係があるにかゝらず、近時漸く紊乱に陥らんとするの弊が見えるに鑑み、特に巻尾に附説することとした。

（東條『初年級用』「例言」 p.2）

ここでは、敬語と国民性との関連を指摘するとともに、当時における敬語の乱れにも触れ、教科書中で敬語法について取り立てて説明する旨が記されている。そして本文中においては、例文とともに「丁寧に言ふ場合」「尊敬の語を使つて敬意を表はす場合」「謙遜の語を使つて敬意を表はす場合」とが説明されており、そうした内容が示された後、敬語を学ぶ意義が次のようにまとめられている。

国語と国民性とは密接な関係のあるものであるが、我が国語に特に敬語法が発達してゐることも国民性の然らしむる処であつて、決して之を忽にしてはならぬ。

（東條『初年級用』 p.93）

①で検討した橋本進吉『改制新文典』は、文法における構造的知識を知らしめることに特化した結果、「敬語」について全く触れられていなかった点を指摘したが、五種選定本のうち、とりわけこの敬語を重視するのは、東條操『中学国文典』と山田孝雄『日本文法教科書』の二種である。敬語の重視は、昭和 12 年改正「中学校教授要目」における国語愛護の精神の涵養をふまえてのものであろう。

国語の構造的な知識の理解を容易にするために当時の研究状況をふまえつつ、新しいものを積極的に採用しようとするとともに、国語の愛護への配慮も行われようとしている。そのような意味において、五種選定本の中でも、特に均衡の取れた内容を提示しようとしていた文法教科書であると評価してよいものと思われる。

### ③ 広島高師『中学新国文典』における学習者の実態をふまえた文法教育への志向

東條操『中学新国文典』同様、比較的均衡の取れた内容を提示しようとしていた文法教科書として位置づけることができるのが、広島高師『中学新国文典』である。「例言」には「理論よりも實際を重んずるが故に、例文によつて帰納的に了解しうるやうに努め、説明は出来る限り簡単にし、規範的なものの正確な知識を得させることを第一とした」(p.1)とあり、同時期に刊行されている文法教授の指導書としての性格を持った『国文典別記』(京極書店、昭和 13)を見てみても、たとえば吉澤義則や湯澤幸吉郎・山田孝雄・橋本進吉などの文法論に関する諸説が参考として挙げられており、当時の研究状況を網羅的に押さえつつ、それを教科書記述にも反映させようとしていた点と推察される。

ただ、広島高師『中学新国文典』のなかで他の五種選定本に比してより意識されているのは、「教科書」として実際の教室でいかに使用されうるかといった点についてである。文法的な知識を学習者に与えることが重視されてはいるが、どのような知識を与えるのかといった点よりもむしろ学習者にどのように理解してもらうのかといった点が、学習者の実態を押さえるところから考えられようとしているのである。

それに関して『国文典別記』の中に、文語下一段活用動詞「蹴る」の説明について、次のような興味深い記述がある。

此の語(蹴る)は、当広島地方では常に四段として使はれてゐるが、全国的にも多くは四段として使はれてゐるやうであり、又文語としても日常吾人の眼に触れる用法は、終止・連体・已然の各形の如き、四段と区別のつかぬ形のものも多く、連用形が使はれても「蹴落とす」といふが如き連語となる場合が多いので、それが四段でないといふ意識を高めるに至らない。かゝる有様であるから、教授者から之を下一段の唯一の例語として提示した場合にも、生徒には容易に納得が行かなかつたやうである。平素は先生は自分等の知つてゐる通りの言葉遣を自分等に手伝つて法則として組立ててくれるものであるのに「蹴る」についてだけは、先生は自分等の使ひ方とは全く違つた、自分等には思ひも設けぬ使ひ方を押しつけようとする、といふ不満を感じたのではあるまいかと思ふ。呆然とした不満の空気がありありと全体に漂つてゐた。(pp.88-89)

学習者に文法を教授した実際の指導場面がふまえられ、そこにおける学習者の反応というものがありありと描き出した説明が行われている。そうした姿勢が重視されつつ、『中学新国文典』も編纂されたものと思われるが、それは学んだ文法的知識を定着させるために設定されている練習問題のバリエーションなどにも反映されている。

たとえば『中学新国文典』にはたとえば次のような練習問題が設けられている。



【代名詞に関する練習問題】

次の文中から代名詞を選び出し、其の種類をいへ。

- (1) お前にはもう何もやらぬぞ。
- (2) どれを見ても枝といふ枝にはもう黄金色の三がなっている。
- (3) あちらこちらの村々から細い煙が立ち上つてゐる。
- (4) どの山を見てもどの谷を見ても、蜜柑の木だ。(以下略) (広島高師『初年級用』p.7)

【動詞に関する練習問題】

次の語を活用させよ。

叫ぶ 閉ぢる 釣る 見る 着る 恥ぢる 流れる 煮る 有る 居る 来る 為る 積む  
死ぬ 報いる 用ひる 居る 蹴る 泳ぐ 植ゑる 射る 下りる 混ぜる 堪へる 撫でる  
(広島高師『初年級用』p.30)

【副詞に関する練習問題】

次の副詞を使つて短文を各一つづつ作れ。

誠に せつせと よもや めつたに 大へん 恐らく (広島高師『初年級用』p.21)

【用言の音便に関する問題】

次の文の誤りを正し、その理由をいへ。

- (1) 此の道に添ふて行けば、海岸に出る。
- (2) 風呂敷包を背負つた背中が汗ばむで来る。
- (3) 一寸新聞を読むでから行きます。
- (4) お見送りを辱ふし、有りがたふ御座いました。(広島高師『初年級用』pp.52-53)

【助詞に関する問題】

次の文中の○のところに適当な語を補へ。

- (1) 行末のことを思へば○○やかましくいつたのだ。
- (2) 先づ読むこと○○出来ればよい。
- (3) その位のことは誰に○○出来る。
- (4) いたづらする○○叱られるのだ。
- (5) これから東京○行きます。(広島高師『初年級用』pp.80-81)

練習問題の種類としては、上から順に「単語の抽出」「活用の確認」「短文作成」「誤文訂正」「空欄補充」と分類することができる。こうした種類の練習問題が昭和10年代当時の文法教科書の中にはすでに存在していたことの証左にもなりえよう。ただ、ここで重要なのは五種選定本における他の教科書に設けられている練習問題は、主に「単語の抽出」

「活用の確認」を中心に設けられているのに対して、『中等新国文典』がすべての種類の練習問題を網羅している点である。そのような点からしても「理論」より「実際」、とりわけ「学習活動の実際」が広く念頭に置かれ編纂された文法教科書であったといってもいいかもしれない。

#### ④ 岩井良雄『中学口語法』・『中学文語法』における新しい文法指導の模索

岩井良雄の『中学口語法』・『中学文語法』は、「序言」に「本書は、教授要目の規定に従ひ、口語法の大要にわたつてその大要を記した。」（口語法「序言」 p.1）、「本書は教授要目の規定に従ひ、文語法全般にわたつてその大要を記し、なるべく煩瑣に陥らぬやうに力めた。」（文語法「序言」 p.1）とある。教授要目に準拠して内容を編成しようとしている点は他の五種選定本と変わるところはない。先にも触れたが、当時依然として残っていた文語重視の風潮に対して、岩井も昭和 12 年改正中学校教授要目の理念にならい、口語文法を文語から独立した指導内容として扱おうとしている。ただし、岩井の文法教科書が他の文法教科書と一線を画す大きな特徴は、初年級用に「口語法」、上級用に「文語法」とタイトルにその名を冠していることから明らかなように、口語文法と文語文法とを指導内容として完全に切り分けてしまっている点である。岩井の文法教科書においては、他の文法教科書に見られる口語文法と文語文法との対照が一切行われていない。

たとえば山田孝雄『日本文法教科書』では「上級用」において文語助動詞「ず」の説明が以下のように行われている。

ず（口語での「ぬ」に相当する）

人は単独に孤立して生活し得るものにあらず。  
 上の例の「ず」は打消の意味をあらはす。これは一種特別の活用をなすもので、口語にもあるのであるけれど、その終止形が「ぬ」であるところに違ひがある。その活用は次の通りである。

	動詞の例	未然	連用	終止	連体	已然	命令
文語	書か	ず	ず	ず	ぬ	ね	○
口語	書か	ず	ず	ぬ	ぬ	ね	○

（山田『上級用』 pp.51-52）

このように山田の文法教科書においては、文語と口語との対照が積極的に示されている。それはおそらく山田が国語における「歴史性」「連続性」というべきものを重視していた

からであると考えられる。「文法は自分の考へを正しく発表する為にも他人の言語、文章を正しく会得する為にも学ばねばならぬものであるが、その言語、文章の正しいかどうかといふことは国語の歴史によつて判断するものである」（『日本文法教科書』上級用 p.1）とも述べているが、このような文法の定義に照らし合わせてみてもそれは明白であろう。

それに対して、岩井は文語助動詞の「ず」を「打消の助動詞」の一つとして、「じ」「まじ」とまとめて以下のように説明している。

**打消の助動詞**

未だ雪降らず。  
 雪降らざりき。  
 弓矢取る道ほど哀なるものはあらず。  
 欲をやめて義を守らば、兄弟の不和候ふまじ。

右のず・ざり・じ・まじは動作存在を打消す意をあらはす助動詞であるから、これを打消の助動詞といふ。

特にじ・まじは推量して打消す意をあらはす。  
 又じ・まじは次の如く自己の否定的決意或は他の動作を禁止する意をあらはすこともある。

いかに苦くとも我が志をばかへじ （否定的決意）  
 必ず人ではかゝり申すまじ （否定的決意）  
 親にはゆめゆめ不孝なるまじ。 （禁止）

	未然形	連用形	終止形	連体形	已然形	命令形
ず	ず	ず	ず	ぬ	ね	
じ			じ	じ	じ	
まじ	まじく	まじく	まじ	まじき	まじけれ	

（岩井『文語法』 pp.53-54）

ここで口語文法に対する言及は一切行われていない。そうした態度の根底には、次のような文法研究に対する認識があったからであると思われる。

…元来文法は現前の文法的事実に即して研究せらるべきであるから、口語には口語、文語には文語と、それぞれ独自の法則が存するはずであり、従つて口語法はその組織に於て必ずしも文語法のそれと同一ではあり得ないのである。従来文語法の組織化に口語法を附設したことが少しく非科学的であつた。故に文法学の立場としては、両者は必ず別個の組織下に説明せらるべきである。 （『口語法教授研究』 p.11）

山田が国語における「歴史性」を重視していたのに対して、おそらく岩井は言語におけ

る「同時代性」を意識していたものと考えられる。文語体も口語体も同時代における二つの異なった文体という認識であったのであろう。文語文法との連続性、広くいえば国語の歴史性といったものではなく、国語における同時代的な（現代的な）性質を重視して口語文法を扱おうとしていると捉えてもよいのかもしれない。大仰な言い方になるかもしれないが、現代的な特性に応じた新しい文法指導の内容を提示しようとしていたと捉えることができる。岩井は今後における文法の指導方法について次のように述べている。

教授は、困難な材料を平易化する作用であつて、教科書以上の材料を徒に附加することは却つて屋上更に屋を架して、いよいよ材料の理解を困難ならしめる。自明の道理でありながら、実はかうした欠陥はしばしば見られるところである。元来教科文法に於ては、到底あらゆる文法現象を教へ尽せるものではないのであり、又その必要もないのである。

（『口語法教授研究』 p.19）

「教科書以上の材料を徒に附加すること」の弊害ををふまえ、教科書に書かれていないことは説明しないことが提案されている。そのような考えをふまえてのことであると思われるが、『中学口語法』『中学文語法』において文法事項が学習者に説明される場合も、その内容は極めて簡潔にまとめられている。たとえばそれは橋本進吉との比較でも明らかである。

以下の表は、橋本進吉『改制 新文典』・岩井良雄『中学文語法』における「已然形」の説明をまとめたものである。

【表 4-11】 橋本進吉『改制新文典』・岩井良雄『中学文語法』における「已然形」の説明比較

橋本進吉『改制 新文典』	岩井良雄『中学文語法』
<p><b>已然形</b> 「ど（ども）」に連る形である。又「ば」にも連つて、動作が既にさうなつてゐる意味に用ひる。</p> <p><u>打てど</u>（ども）響かず。今日は雪<u>降れば</u>いと寒し。</p> <p><b>注意一</b> 文語の已然形は口語の仮定形にあたる。しかし口語では「<u>打てば</u>」「<u>降れば</u>」等を仮定の意味に用ひることが多いので、「打て」「降れ」等を仮定形と名づけたのである。</p> <p><b>注意二</b> 文語で仮定の意味は、未然形に「ば」の附いたもので表はす。</p>	<p><b>已然形</b> 「登れば」の如く、動作の已に成つてゐる意をあらはし得る形である。</p> <p style="text-align: right;">（文語法 p.11）</p>

打たば響かん。 雪降らば寒からん。

(上級用 p.19)

説明を密にしようとした橋本進吉の説明のしかたとは全く対照的な説明が岩井の文法教科書では行われている。教科書の内容を精選し、それを第一にして指導を行おうという姿勢が重視されている。

そしてそうした姿勢は、以下のように述べることで予習を一切禁止すべしとするなど、当時の文法教授にあつて様々な斬新な指導法の提案にもつながっている。

文法はその性質上、講読などと異なつて、材料そのものの内容的興味を誘発し得るものではない。しかし学科に対する興味の喚起は何等かの点に於て考へられなければならない。文法の学習興味は、こゝに於てたゞ発見の一事に期待せられるのである。言語の法則を自らの活動によつて発見し得るよるこびは、やがて文法に対する学習興味となるであらう。

さてこの発見指導の具体的方法として、第一に教科書の予習を禁止しなければならぬ。教授に先立つ予習は教室の発見活動を不純にし易く、少くも無益な労力である。この意味に於て、文法教科書はたゞ復習用としてのみ役立たしむべきものである。

(口語法研究, p.18)

このように『中学口語法』『中学文語法』は、五種選定本の中にあつて、岩井良雄による様々な新しい文法指導のあり方が模索された結果を反映して編纂された文法教科書であると位置づけられるであろう。

#### ⑤ 山田孝雄『日本文法教科書』における「定型」に対する自説の重視

そして、五種選定本の中にあつて、とりわけ独特のスタンスを取っているが山田孝雄『日本文法教科書』である。

山田は『日本文法教科書』を編纂するに先立って、『中等文法教科書』(宝文館, 明治 40)などの文法教科書を編纂しているが、山田が文法教科書を編纂するにあたって一貫して取っていたスタンスとして、『日本文法論』(宝文館, 明治 41)や『日本文法講義』(宝文館, 大正 11)などで示した自らの文法論を、積極的に教科書記述に反映させようとしている点を挙げることができる。

たとえばそれは山田による教科書中における品詞の認定にも反映されている。山田は『日本文法教科書』「初級用」の「総説」において、「文」と「詞」を「…或る一つのまとま

つた考へをあわはすものを文といひ、文を組立てる材料になる一つ一つの語を詞(ことば)又は単語といふ。」(初級用, p.2) と定義づけた後、「詞」の種類を以下のように分類している。

<b>詞の種類</b>	詞はその性質や作用によつて次の四類八種に分ける。
(一) 体言	……名詞 代名詞
(二) 用言	……形容詞 動詞
(三) 副用語	……副詞 接続詞 感動詞
(四) 関係語	……助詞
	(山田『初級用』p.2)

品詞として挙げられているのは名詞・代名詞・形容詞・動詞・副詞・接続詞・感動詞・助詞の八つであり、山田の文法教科書においては助動詞が一つの独立した単語として認められていない。本文中に助動詞の名称が用いられ説明が行われている箇所もあるが、「助動詞は動詞の活用の附属物であつて、動詞の或る活用形の下についてその動詞の働きを助けるものであつて、それが動詞の或る活用形についた時には、その間に他の語を入れることを許さないもので、それについたものをそのまま一の動詞として取り扱はなければならぬものである」(『上級用』pp.45-46) とあるように、助動詞はあくまでも「動詞を働きを助けるもの」であり、一つの品詞として認められていないのである。『日本文法論』のなかで助動詞は「動詞の複語尾」として「複語尾と称せらるゝものは従来『活くてにをは』又は動辞、助動詞と称せられたる者なり。(中略) 今吾人の見る所によればこれらは従来は多く用言の語尾と見られたるが如く、本来の性質はまさに一種の語尾にして独立したる単語にはあらざるものなり。」(p.363) と説明されているが、そうした考え方をそのまま踏襲したものとなっている。

また、山田が『日本文法講義』のなかで「『あり』といふ用言は存在の義をあらはし、なほ進みてはただ陳述の義のみをあらはす。之を存在詞と名づく。」(p.109) と述べるなどして重視していた「存在詞」についても、『日本文法教科書』では次のような言及が見られる。

第十三章 「ある」と合成した詞
【七四】動詞「ある」は ここに梅の樹がある。

これは梅の樹である。

といふうやうふ存在の意味をあらはしたり、又説明指定の意味だけをあらはしたりするものであるが、この詞は其の用法が非常に広くて様々な詞と結合して、いろいろの形になつて用ゐられる。

(山田『初級用』p.61)

「存在詞」という用語を用いて説明することは行っていないが、形容詞や助詞との「結合」と関連させつつ随所で「存在詞」に関する説明を行っている。

さらに加えるのであれば、助詞の分類についても、山田は「助詞は他の詞に伴つて用ゐられてゐる状態とその示す関係とから見て六種類に分ける」(『上級用』p.73)として、以下の六つを説明している。

◇ 山田孝雄『日本文法教科書』による「助詞」の六分類

- ・格助詞 …「詞と詞との間の一定の関係を示す助詞」
- ・接続助詞…「説明をなしてゐる用言に附いて、その説明を次の語句に接続させる仕事をする助詞」
- ・副助詞 …「いろいろの語にそはつて下に来る用言の意味に関係を及ぼす助詞」
- ・係助詞 …「用言の言ひ方に力を及ぼす助詞」
- ・終助詞 …「常に文句の終りにばかり用ゐられる助詞」
- ・間投助詞…「語調をととのへ、語勢をそへ、呼掛、感動の意などをあらはす助詞」

(山田『上級用』pp.74-80 参照)

五種選定本における他の四つの文法教科書においては、助詞をすべて「第一類」「第二類」「第三種」と大きく三つに分類しているが、そうした分類を『日本文法教科書』は採用しない。他の文法教科書に見られる助詞の三分類は、以下に示すように大槻文彦が『広日本文典』な『日本文典初歩』などの中で採用した亘爾乎波(助詞)の分類として広く行われてきたものであった。

◇ 大槻文彦による「亘爾乎波」の分類についての説明

亘爾乎波ハ、言語ノ中間ニアリテ、上下ノ語ヲ承接連絡シ、互に呼応シテ、其意ヲ通ズル語ナリ。

○ アラユル亘爾乎波ヲ、其用法ニ因リテ、三類ニ大別ス。

第一類 名詞ニノミ属クモノ

(1) が (2) の (3) に (4) を (5) と (6) へ (7) より から (8) まで

第二類 種々ノ語ニ属クモノ

(9) は (10) も (11) ぞ なむ (12) こそ (13) だに すら (14) さへ (15) のみ ばかり

(16) や か

第三類 動詞ニノミ属クモノ

(17) ば (18) とも ど ども (19) て (20) で (21) つゝ

(大槻文彦『日本文典初歩』 pp.52-53)

しかし、山田は従来の助詞研究の不備を次のように指摘し、自らの研究成果である助詞の6分類をそのまま自身の文法教科書の記述に反映させているのである。山田は『日本文法講義』(大正11)の中で次のように述べている。

…助詞の助詞たる所以は実にそが、品詞間の関係を示すにあるを以て之が分類の規準も亦その示す関係にあるべきこと当然なり。然るに従来幾多の学者の之を研究せしに關せず、この学の進歩の遅々たりし所以はその職能上の研究を粗略にし、単に意義の穿鑿に没頭したりしもの多かりしが故なり。<sup>\*57</sup>

大槻流の助詞の三分類は、当時における文法教育の指導内容の「定型」の一つとして認められていたと考えられる。それに対して、『日本文法教科書』には「定型」に対する山田独自のスタンスを貫き通そうという姿勢が感じられる。明治以降の「定型」に対してそれ以前の「伝統」に依拠することによってそうした態度が可能であったのではと推察されるが、この点については今後さらなる検討を行うべきであると考え<sup>\*58</sup>。

以上、本節では五種選定本として選定された文法教科書の内容特性の検討を行い、それぞれの文法教科書の特徴を整理してまとめた。その結果明らかになったのは、選定された文法教科書は各編纂者の文法観・文法指導観をふまえることで全く異なった性格を有する文法教科書として認められるという点である。教科書の中で扱う内容やその扱い方について重複する箇所があるのは当然のことではあるが、「敬語」の扱いや「文語文法と口語文法との対照」の扱い、あるいはそれまで行われてきた文法教育における「定型」の扱いなど、教科書によって立場が真っ向からぶつかり合うものも五種選定本として選定された文法教科書同士のなかに存在する。これは見方を変えれば、文法教育における様々なバリエーションとでもいうべきものが五種選定本によって提示されていたと捉えることも可能であろう。そうした状況を承けつつ文部省『中等文法』は編纂され、我が国の文法教科書は国定化されるのである。



#### 4-3-5. 昭和 10 年代文法教育において「五種選定本」が「選定」された意義

本節では昭和 10 年代における文法教育の指導内容がどのように整備されようとしていたのかを明らかにするために、「5 種選定」制によって選ばれた五種の文法教科書の検討を行った。橋本進吉・東條操・広島高師・岩井良雄・山田孝雄の文法教科書がそれによって「選定」されたわけであるが、その意義をまとめると以下の二点になる。

まず 1 点目は、五種選定本が「選定」されたことは、昭和 10 年代における文法教育の指導理念を具体化することに大きく寄与したという点である。「口語文法と文語文法との指導内容の分離」ならびに「品詞論と構文論との連携の強化」がそれに相当するが、本稿においては昭和 12 年改正「中学校教授要目」における「文法」の規定ならびに五種選定本の内容構成とを手がかりにしてその点を明らかにした。当時においては「中学校教授要目」に準拠するとしながらもその理念を十分に反映しきっていない文法教科書が存在していたが、五種選定本が「選定」されることによりそうした文法教科書は淘汰されるにいたるのである。そしてここで具体化された「口語文法と文語文法との指導内容の分離」ならびに「品詞論と構文論との連携の強化」というスタンスは、それは昭和 10 年代の文法教育にとどまることなく、現在の文法教育の指導内容に対しても影響を与え続けている。

そして 2 点目は、五種選定本の「選定」が、文部省『中等文法』が編纂されるにあたって参考となる指導内容のバリエーションを結果的に現出させていたという点である。本稿では、五種選定本として選定された文法教科書の内容特性に注目してその整理を行ったが、それによって各文法教科書は全く異なった特徴を有するものとして評価できるということを明らかにした。昭和 10 年代の文法教育に大きな影響を与えたとされる橋本進吉『改制新文典』は五種選定本の一つであり、他の 4 種の教科書は各編纂者の文法観・文法指導観を反映する形で、橋本進吉『新文典』とは全く異なる内容特性を有している。よって、その後続く文部省『中等文法』の編纂ならびに「学校文法」の成立に対して影響を与えたものは、橋本進吉『新文典』以外の 4 種の文法教科書のなかにもある可能性があるのである。ただこの点について、本稿ではあくまでもその可能性を指摘するに留めることとする。

しかし、本節における五種選定本の内容検討によって、これだけは確かであると思われるのは、五種選定本における「選定」は、文法教育における指導内容を共通したもの（標準的なもの）に向かって均質化していく方向に向かって行われたというよりも、各編纂者の立場・教育観による様々な文法指導の論じられ方の差異をそのまま併置する形で行われ

たのであろうという点である。

文法教育の指導内容を一つに集約（統一）するといった方向ではなく、昭和 10 年代における文法教育では、学校の事情や指導者の判断によって選ばれる余地の残された指導内容のバリエーションとでもいうべきものが提示されていたことになる。様々な角度から「文法」というものを指導の中で扱えたであろうという可能性というものを五種選定本の内容から感じ取ることができた。ゆるやかな規範性とでもいうべきもので文法の指導内容にまとまりがつけられようとしていたと換言することもできるかもしれない。

ただいずれにしても、五種選定本として指導内容が絞り込まれたその直後に、中学校国語教科書は国定化されることとなる。文部省『中等文法』は、このような経緯でもって刊行されるに至るわけである。ならば、橋本進吉『改制 新文典』のみならず、他の文法教科書の内容をどのように汲み取っていかうとしてのかについて検討していく必要がある。

#### 4.4. 文部省『中等文法』刊行による文法指導の内容の「収斂」

ここでは文部省『中等文法』の編纂によって文法の指導内容が一つの形に収斂したことの意味について『中等文法』の責任編纂者であった岩淵悦太郎の文法教育観をふまえ論じていくことにする。

##### 4-4-1. 『新文典』と『中等文法』

戦前期、我が国の文法教育においては、明治5年「学制」の公布以来、多くの文法教科書が刊行されることによって、それぞれの編纂者の問題意識に応じた指導内容が提示されてきた。そうした指導内容が昭和10年代の終わりに一つに収斂することになる。昭和18年「中等学校令」によって中学校教科書の国定化が図られることになったのである。これにより文部省から刊行されたのが、『中等文法 一』（昭和18）・『中等文法 二』（昭和19）である（以下、総称して『中等文法』とする）<sup>\*59</sup>。

『中等文法』について、これまでの文法教育研究においては、いわゆる「学校文法」の原形として位置づけられ、橋本進吉によって提唱された「文節」概念を基本単位とした文法学説（橋本文法）が採用されたことにより、橋本文法の展開の場として評価されることが多く行われてきた（鈴木一彦（1991）・長尾高明（2001）・中山緑朗（2013）など）<sup>\*60</sup>。

岩淵匡（1999）によると、『中等文法』が編纂されるにあたっては、まず当時の文部省担当者であった井上越から岩淵悦太郎に依頼があり、岩淵は橋本進吉を顧問に加えるという条件を引き受けたのだという。そうした編纂事情をふまえるなら、『中等文法』に橋本の文法学説が影響を及ぼしているというのも当然のこととして受け止められる。

ただし、その編集に携わった橋本進吉本人の様子については、石井庄司（1984）によって次のようなエピソードも伝えられている。

この『中等文法』は、実際は橋本進吉・岩淵悦太郎おふたりの担当であることを知っている。昭和十八年の夏頃であったが、私は、さる会のこと、どうしても橋本先生にお会いしなければならなかったのであるが、お宅でも、文部省でも、その所在を教えてくださいなかつた。（中略）先生がお帰りになったという知らせを受けて、本郷のお宅に伺ったところ、別に質問もしないのに、ひとり言のように「…こんどはもう妥協しました…」と言っておられた。これは『中等文法』の編集に関するものではないかと私は感じた。<sup>\*61</sup>

この石井の言葉をふまえるならば、『中等文法』の編纂に関して、橋本にとってなんら

かの「妥協」があったということになる。その内実をこのエピソードから窺い知ることはできないが、それはおそらく自らの学説の『中等文法』への反映のあり方に関するものと考えることが妥当であろう<sup>\*62</sup>。それに関して松村明（1957）は次のように述べる。

…一般には、「中等文法」をもって橋本文法の縮約された形として見られている。この点は、たしかにそのとおりなのであるが、ただしかし、「中等文法」は、何といても教科書として執筆されており、橋本文法のすべてそのままがそのままに反映しているとは言えない面もあるということをご心得おくべきであろう。<sup>\*63</sup>

松村は、『中等文法』が教科書であるがゆえに橋本の文法学説をそのまま反映するものではないと指摘している。それは『中等文法』の編纂が岩淵悦太郎を中心にして行われたことと関係するものである。実際に『中等文法』の内容を検討してみると、橋本進吉の文法学説に対してアレンジが加えられている箇所や、橋本進吉の文法学説からの影響とは考えにくい内容が多く含まれていることに気づく。岩淵匡（1999）も次のような指摘を行っている。

『中等文法』は、昭和六年の『新文典』（昭和十年改訂版、昭和十二年改制版）以降の橋本進吉の文法体系を継承し、発展させたものといつてよいであろう。この点からいえば『中等文法』は明らかに橋本文法書そのものである。（中略）しかし『新文典』と対比してみるならば、いわゆる橋本進吉の、公刊された文法説と『中等文法』のそれとは全く同一というわけではなく、『中等文法』の独自性とでも言うべきものも見られる。<sup>\*64</sup>

ここで岩淵匡のいう「『中等文法』の独自性」とは、その編纂者である岩淵悦太郎が文法教科書として『中等文法』の内容を組織するためにとった工夫と言い換えることができる。

本節では、これまで橋本学説との連続性の中で位置づけられることの多かった『中等文法』について、そのような連続性ではなくむしろ橋本学説との差異に注目し、その「独自性」の内実を明らかにすることを目的とする。橋本進吉の影響を受けつつも、責任編纂者であった岩淵悦太郎が『中等文法』を文法教科書として構築するにあたって大切にしようとしていた点を確認することにより、いわゆる「学校文法」成立時における文法教育の指導内容の生成原理の一端を明らかにすることができるものと思われる。

以下、『中等文法』編纂時における岩淵悦太郎の文法教育に対する基本的な考え方をふまえた上で『中等文法』の具体内容を検討する。それによって、岩淵が『中等文法』を編

纂するにあたってどのような点に配慮しながらその独自性を追究しようとしていたのかについて論じることとする。

#### 4-4-2. 岩淵悦太郎の文法教育観について

##### 1. 「国語意識ノ確立」のための文法教育

昭和 10 年代の文法教育状況を教育課程上から振り返ってみると、まず、昭和 12 年に改正された「中学校教授要目」の規定によって、口語文法が文語文法とは独立した教育内容として中学校国語教育の中で位置づけられるようになる。教育目標は、「国文法ノ大要ヲ授ケテ国語ノ構造・特質ヲ理解セシメ正確ナル語法ニ練熟セシムベシ」とあるように「国語ノ構造・特質」の理解にとりわけ重点が置かれるようになっている。そして、昭和 18 年に出された「中学校教科教授及修練指導要目」における「文法」の規定は「文法ハ口語法・文語法ノ大要ト国語ニ関スル基本的事項トヲ授ケテ国語ノ正確ナル理會・発表ノ能力ヲ修練シ国語ノ構造及特質ヲ会得セシメ国語意識ノ確立ニ資ス」とされている<sup>\*65</sup>。この昭和 10 年代における教授要目の改訂をふまえて、岩淵悦太郎（昭和 19）は次のように述べている。

旧要目と比べて見て新要目に於ける最も大きな変化は、文法教育の眼目が、「国語意識ノ確立ニ資ス」といふところにおさへられたことである。国語はわが国民の一人一人を結びつける精神的血液である。われわれが国民の一員としてその責務を果し日々の生活を営むことの出来るのも、ひとへに国語によつてである。この国語に対する意識の確立こそ、国民にとって必須欠くべからざるものと言はなければならない。国語問題が未だに解決を見ないのも一に一般国民の国語意識が確立しないからである。将来国民の中堅層を形作る中学校生徒に、この国語意識の確立が要請されるのは極めて当然と言つてよい。<sup>\*66</sup>

『中等文法』の編纂は、その前提として昭和 18 年に改正された教授要目における「文法」の規定に則った形で行われているわけであるが、岩淵はその中でも特に「国語意識ノ確立」に力点を置いて文法教育を志向する立場を採っている。当時における国字問題を解決するために、まずは国語に対する国民の意識を高めることが必要であるとしているのである。それを実現するためには、我々が日常用いている言葉の中に厳然として存在している「理法」を自覚させることが重要であるとし、次のように述べる。

一体われわれの用ゐてゐる言葉は、一見雑然としてゐるやうで実はそこに厳とした理法が存在するのである。われわれが言葉を用ゐる場合には、常にこの理法に従つてゐる。唯この理法は普通意識されることがなく、反省してはじめて自覚し得るものである。文法は実にかかる理法の一つなのである。<sup>\*67</sup>

ここで岩淵の言う「理法」とは、日常の言語使用においてはほとんど意識されることがなく、反省することによつてはじめて自覚しうる言葉の法則全般を指すものであるが、「文法」はこの「理法」の一つとして位置づけられている。そして「国語の理法を自ら明らかにすることによつて、国語の論理性を闡明にし、引いては日本的思考、日本的表現の仕方を把握させ、それによつて国民精神を捉へさせるのが文法教育の理想である。」(p.31)としている。文法を学ぶことは「無意識に用ゐてゐる自国語に、立派な法則のあることを自ら確認し、国語ノ整然とした姿を自ら体認することによつて、そこに自国語に対する信頼感が生れ、自国語に対する尊重の念が築かれる」(p.31)ことにつながるとし、文法教育における実用的な目標に関しても、文部省『中等文法 一 編纂趣意書』(昭和19)の中で『「国語ノ正確ナル理會・発表ノ能力」もこの理法の認識の上に立つた修練によつて真に養はれるのである」(p.1)と述べるように、あくまでも「理法の認識」を基礎としながら養うことを目指している。

## 2. 学習者による自発的活動の重視

このように岩淵にとって「文法」は言葉に対する認識を深めていくために学ばれるべきものであり、それによつて自らの言葉(国語)に対する信頼感や尊重の念を培い、ひいては「国民精神」をも捉えさせることを理想としている。そしてそのような文法教育を展開するにあたってとりわけ重視しているのが、先の引用に「自ら明らかにする」・「自ら確認し」・「自ら体認する」とあることから推察できるように、学習者の自発的な行為のうちに文法が発見されていく過程である。すなわち岩淵にとって「文法」を学ぶこととは「文法」に自ら気づくということであつたのである。

岩淵がそのような文法教育を展開しようとしたのは、当時の文法教育に対する以下のような問題認識に起因している。

従来文法科は、学習者にとって無味乾燥で興味を持ち得ない学科とされてゐた。従来の文法教育は、多少の例外を除き、十分の効果を挙げ得ない状態だつたのである。何故効果を挙げ得なかつたかと言ふと、その理由は多々あらう。教授者に関すること、教授法に関すること、教科書に関すること等、しかしその根本をなすものは、文法と

いふものの本質が一般に十分理解されてゐなかつたこと、従つて文法教育の意義、目的が明確でなかつたことであらう。

その結果、文法は語記すべきものといふ誤つた考へが通念となり、教科書の内容をそのまま注入するといふ方法が多く取られてゐたやうである。<sup>\*68</sup>

当時の文法教育において、学習者の興味関心を喚起するような指導が志向されていなかつたわけではけしてない<sup>\*69</sup>。しかし、そうした指導が目指されながらも依然として文法は暗記・記憶を中心とした注入主義的な指導が中心も行われようとしていたという状況が一方では認められる<sup>\*70</sup>。それに対して岩淵は次のように述べている。

文法教育は、与へられた法則を知識として記憶させるものではなく、学習者自身の手によつて帰納的に発見せしめ、法則を明確に把握せしめることでなければならない。

従つて、研究的精神を養ひ、学問的意欲を培ふものとして、文法教育ほど適したものはないと言へる。<sup>\*71</sup>

学習者に文法を自覚させるためには、日常言語の中からすでに抽出され整理された知識をただ単に与えるのではなく、学習者自身が日常言語を観察し比較・分類するなどの活動を通して文法的な知識を帰納的に発見すること重視しようとする立場を採るのである。その結果、岩淵の目指す文法教育においては、学習者の自発的な行為のうちに文法が発見されていく過程というものがとりわけ重視されることになるのである<sup>\*72</sup>。

#### 4-4-3. 『中等文法』における「新しい形式」への志向について

『中等文法』の編纂にあたって岩淵が目指していた文法教育は、学習者の国語に対する認識を深めるということに主眼が置かれており、それを実現するために、認識主体である学習者による自発的な活動が指導の中で十分に保障されることが求められていた。それは文法的な知識を学習者が自ら発見し獲得する指導へと転換させることを企図した、当時における「無味乾燥」な指導のあり方を大きく変えようとするものであつたと捉えることができる。ならばここで留意しておくべきは、文法教育のあり方を受動的なものでなく能動的なものであるとし、それまでの教育のあり方を改めるということを考えた場合、そこで示されてきた指導内容をそのまま踏襲するわけにはいかなくなるという点である。岩淵は『中等文法』編纂当時のことについて、後に次のように振り返っている。

中学校の教科書が国定に移行したことにつれて、その出版を受け持つ会社として中

教出版が創設された。その一部では、文法教科書は、はさみとのりとでできるから簡単だという説があったようだが、しかし、私は、全く新しい形式の教科書にしたかった。(下線は引用者)<sup>\*73</sup>

当時先行して刊行されていた文法教科書の内容を単に寄せ集めるにとどまるのではなく、それまでとは違った全く新しい文法教育を展開するために、文法教科書の内容そのものを大きく改編することを岩淵は目指していたのである。

そして『中等文法』において、学習者の活動を重視するためになされた配慮は、「内容そのもの」に対する配慮と「内容の記述」に対する配慮とに大別して説明することが可能である。

## ①「内容そのもの」に対する配慮

### 1. 橋本進吉の援用の意図

実は、そうした志向の延長線上に『中等文法』への橋本文法の援用は位置づけられる。岩淵は『中等文法』編纂当時における指導内容と文法学説との関係について次のように述べている。

一体、これまでの文法教科書は、大槻文彦の『広日本文典』から遠く離れないようにという検定方針があったため、学問としての文法研究の進歩にもかかわらず、教科書は旧態依然であった。そのころ、検定教科書として中等学校で圧倒的に採用されていたのは橋本先生の『新文典』だったが、これも橋本先生自身の文法学説のままではなく、妥協したものであった。私は何とかして新しい文法学説を教科書に反映させたかった。<sup>\*74</sup>

この言葉からは岩淵が橋本進吉の文法学説を「新しいもの」と捉え、積極的に採り入れながら新しい文法教科書を編纂しようとしていたことがわかる。実際に『中等文法』の「編纂趣意書」には、そこで採用されている文法学説については次のように説明が行われている。

本教科書の文法説は、学習者が科学的に考察し得るやうに、理論的に整然たるものにしようと努めた。その結果、従来の教科書の文法説と違つたところが少くない。例へば、文節という概念を導入したこと、品詞に於いて名詞・代名詞・数詞を分立することなく、三者を一つの品詞とし、形容動詞を独立せしめ、新たに連体詞を加へたこと、形容詞の活用にはゆるカリ活用を併せて一つの活用とし、その活用形を形容詞自身



の活用形と認めたこと、「静かに」「丁寧に」のごときものも副詞とせずに形容動詞の一活用としたこと、助動詞に「さうだ」「やうだ」を加へたことなどがその例である。<sup>\*75</sup>

ここで例として挙げられている文法学説はそのほとんどが橋本進吉の文法学説に拠ったものであり、しかも当時流布していた文法教科書の中では採用されていないものであった。同時期には、橋本自身の手による『新文典』も刊行されていたわけであるが、橋本は自身の文法教書の中ですら上に示した自らの文法学説についてほとんど触れていない。その理由を、橋本進吉『改制新文典別記』には次のように示している。

国文法の研究は近来非常に盛でありまして、いろいろの説があらはれてをり、まだ定説を得るに至らないものもありますが、略、帰趨の明かなものも少くありません。教科文典には、まだ学界に認められない新しい説を採り入れるのは慎むべきであります、少くとも旧来の説が誤であり、又は不穩当であることが明かなものは、之を適当に改める事は、文法の知識を徹底させる為には必要であります。本書は出来るだけ穩健な態度をとり、全体の組織や名目など、なるべく従来のものに従ひましたが、必要な場合に限り、その見方や取扱方を改めました。しかし、それも、なるべく従来の説に近くして、その説明や実際上の取扱に於て、多少の増補や改正を加へるようにしました。(『口語篇』 p.4)

橋本は「教科文典には、まだ学界に認められない新しい説を採り入れることは慎むべき」と述べ、「本書は出来るだけ穩健な態度をとり、全体の組織や名目など、なるべく従来のものに従ひました」としている。こうした態度は昭和に至るまでの文法教科書の編纂方針としては主流をなしていたものと思われる<sup>\*76</sup>。

そのような中、新しい文法教科書の内容を求めて岩淵は『中等文法』の中に橋本学説を積極的に採用する。橋本の文法学説の採用したことが、結果として文法教育の指導内容の体系的な整理につながったということは言うまでもない。例えば『中等文法』で新しく採用された連体詞について、「編纂趣意書」ではその理由について次のように述べられてる。

連体詞は従来多くの教科書には見えなかつたものである。しかし連体詞を立てないと、品詞に分類する場合にどの品詞にも入れることのできない言葉が少くないので、本教科書では連体詞といふ品詞を立てることにした。<sup>\*77</sup>

このように『中等文法』への橋本学説の援用は、橋本文法の有していた「分類基準の明確化」によって、文法教育における指導される「国語の構造」「論理性」をより一層わか

りやすいものにつながつている。

そして、それに加えて指摘すべきは『中等文法』への橋本学説の援用が、橋本が提唱していた概念そのままに行われたというのではなく、岩淵の文法教育観を反映しながらアレンジされている部分が見られるという点である。

その典型が、『中等文法』への「文節」概念の導入である。

橋本による「文節」概念は、昭和 9 年に刊行された『国語科学講座』（明治書院）の中に示された「国語法要説」において詳しく説明がなされている。そこにおける「文節」の定義は以下のように示されている。

私は / 昨日 / 友人と / 二人で / 丸善へ / 本を / 買ひに / 行きました。

この文は、右の如く八つに区切ることが出来るが、実際の言語としてはそれ以上に区切ることはない。かやうに、実際の言語として出来るだけ多く区切つた最短の一区切を仮に私は文節と名付けてゐる。<sup>\*78</sup>

この定義において、橋本は「実際の言語」という語を用い、それとの関わりにおいて「文節」を説明しようとしている。ここでいう、「実際の言語」とは「実際に発音された言語」と言い換えることが可能であろうが、実際に発音される最小の言語単位で、その意味が何らかの方法で言語の外形的な特徴を伴って示されるものを「文節」としている。

このように橋本の文節概念の特徴は、言語の形式面（音声言語的な側面）に着目したものととなっているが、岩淵はそれをふまえつつ「文節」について『中等文法』のなかで次のような説明を行っている。

自分の考へを言葉で言ひ表す時には、その言葉は常に文の形をとつてゐる。文には短いのも長いのもある。「日本人か。」といふやうな短い文は、一息に発音してしまふが、長い文では、途中で切つてちよつと息つぎをする。文字で書く時にはそこに「、」をつける。

日本人は、みんな無事ですか。

更にもつと細かく句切つて発音することがある。急いで来たり、激しい運動をしたあとなどで物を言ふと、途切れ途切れになる。

日本人は、 みんな 無事ですか。

しかし、これ以上句切つて発音すると、実際の言葉としては聞いてをかしく感じられたり、わからなくなつたりする。このやうな短い一句切りを**文節**といふ。

岩淵の文節の定義においては、「急いで来たり、激しい運動をしたあとで物をいふと、途切れ途切れになる。」とあるように、「実際の言葉（音声言語）」を発する表現主体の言語行為のうちに文節を位置づけて説明しようとしている。橋本進吉がもともと提唱していたものと比べてみると、それは学習者の省察活動を容易にするアレンジが施されていると見なすことができる。すなわち、学習者による能動的な学習活動への志向が『中等文法』における指導内容の記述にも反映しているのである。

## 2. 「五種選定本」への目配りについて

『中等文法』で示されている「文法」の指導内容は、当時の文法教科書の中で説明されていなかった（橋本自身も自らの教科書で説明していなかった）橋本進吉の文法論を援用し、しかもそれに岩淵自身の文法教育観（学習者による自発的な活動の重視）に基づいたアレンジを加えることによって、今までなかった新しい文法教科書の指導内容を具体化されようとしていたと考えられる。いずれにしても、『中等文法』のなかで説明されている指導内容に対して橋本進吉の影響は非常に大きなものとなっている。

ただし、『中等文法』における「新しい形式」への志向は、橋本進吉の文法学説を発展的に援用することのみにとどまるものではない。

たとえば『中等文法』においては、本文冒頭部に設けられている「総説」において「敬語」についての内容が次のように説明されている。

【五】 言葉を用ひる時、相手が先生とか親とかいふ目上の人である場合には、相手を尊敬する気持を言葉の上に表す。即ち**敬語**を用ひる。相手に関することには尊敬を含めた語を、自分のことに就いては謙遜した語を用ひ、その上全体に丁寧な言ひ方を用ひるのである。

問題 1 次の言ひ方の違ひを考へよ。

(甲) ありがとうございました。

(乙) ありがとう。

{ (甲) 日本人はみんな無事ですか。どこにゐますか。

{ (乙) 日本人はみんな無事か。どこにゐるか。

{ (甲) あなたはどちらへお出かけでございますか。

{ (乙) 君はどこへ行くのか。

(『中等文法 一』 pp.9-10)

このように「総説」のなかで「敬語」について扱っているわけであるが、それについての指導上の留意点は「編纂趣意書」に以下のようにある。

【五】は敬語に就いて述べたもの。ここでは敬語に就いて、極く簡単に述べてあるに過ぎないが、話し方・作文と関連して、もし時間が許せば、或る程度詳しく扱ふがよからう。そのためには初等科国語七「敬語の使ひ方」を参考とするがよい。なほ相手が目上の人でない場合にも、丁寧な言ひ方を用ひることのある事実を、問題1の例文から悟らせるがよい。<sup>\*79</sup>

話し方や作文などとも連動させながら「敬語」について「或る程度詳しく」扱うことが必要である旨が述べられているが、この「敬語」に関しては、橋本進吉『新文典』や一連の著作の中でほとんど説明が行われていない。

橋本が自身の文法教科書等で「敬語」についてほとんど言及しない理由は、次のような言葉から推察することができる。

国語学に於ける文法研究の目的は、事実を明かに認識するに在つて、必ずしも之を国語の学習に用ゐる為ではない。之を学習に役立てるのは、国語学から得た結果の応用に過ぎない。しかしながら、とにかく教授する文法の知識そのものは、国語学に属するものである。然るに文法は、単語から文を構成し、他の単語又は単語以下の単位から単語を構成する場合のきまりであつて、之を明かにすることは、国語の構造を明かにすることになるのであり、その結果を組織的に教授すれば、国語の構造に関して明かな意識を持たせることが出来るやうになるのである。こゝに於ても、国語学の知識がそのまゝ、国語教育に役立つのである。<sup>\*80</sup>

橋本にとって文法研究はあくまでも国語の構造に関する明らかな知識を持たせるために行われるものであった。そのような立場からは、国語の運用に関わる知識とみなされる「敬語」に関する知識は、橋本の中では文法で説明される内容範囲の埒外のものであったと考えられる。橋本のこうしたスタンスに対して、岩淵が『中等文法』のなかで「敬語」に関する内容を盛り込もうとしたのは、おそらく山田孝雄の影響である。

山田孝雄『敬語法の研究』(大正13)には「敬語」について次のような説明がある。

敬語は人の性情に根ざして起れるものにして、社交の礼節作法と揆を一にするものな

れば、人間社会に必然に存すべきものなり。而して一の国語に存する敬語の変遷は外、社会の状況によりて多少の象徴を呈すべきは勿論なれど、その根底は国民の性情に存して容易に変化せしめ得べきものにあらず。<sup>\*81</sup>

山田は、敬語を「人の性情」に根ざすものとして重視する。そしてそうした立場を反映させつつ、昭和 10 年代に刊行した自らの文法教科書である『日本文法教科書』の中でも以下のように敬語について積極的に説明を行おうとしている。

【八四】国語では交際上、他人に対して尊敬する意を表はす為に特別な語遣をすることが少くない。かやうな場合に用ゐる語を**敬語**といふ。この敬語の発達してゐることは国語の一特徴であつて、それは単語だけの現象ではなく文の組立にも関係をもつてゐる。それ故便宜上こゝに一括して其の大要を述べよう。

(山田孝雄『日本文法教科書 中学校初級用』p.70)

なお、敬語を重視しようとする姿勢は山田の他に東條操『中学国文典』(昭和 12)も「世界無比の敬語法の発達は、名分を尊び長上を崇敬する我が国民性の発露であつて、世界に誇るべきわが日本語の特質と思はれる。」という考えに基づき、敬語の説明を附説している<sup>\*82</sup>。

このように、「敬語」の概念は、当時において「日本語の特質」を説明する際の重要な要件として多くの研究者に認められようとし、実際にそれが文法教科書の内容にも反映していたということになる。岩淵はそうした状況をふまえつつ『中等文法』のなかで(橋本が言及していない「日本語の特質」に関わる内容として)「敬語」を組み込んだものと思われる。そして更におさえておきたいことは、ここで挙げた山田・東條の文法教科書が、「五種選定本」に含まれており、橋本進吉『新文典』とともに昭和 10 年代の文法教育実践において広く用いられていた教科書であったという点である。ここで取り上げた「敬語」以外にも、「五種選定本」をふまえて内容を整えている箇所は多く見られる<sup>\*83</sup>。『中等文法』は、橋本の文法論以外にもそうした文法教科書の内容をもふまえつつ、そこに学習者自身の省察活動を視野に入れたアレンジを施すことによって内容を組織しようとしていたのである。

## ②『中等文法』の内容記述に見られる学習者に対する配慮

『中等文法』においては、その内容記述において学習者の自発的な活動を引き出すための工夫が凝らされている。

昭和初期の文法教科書の中で、文法の説明が行われる際には、まず、いくつかの例文が示され、それに対する解説、品詞の定義についての説明が行われ、そこで学習した文法的知識の確認を行うための練習問題が示されるという記述の方法が一般的に採用されていた。例えば、吉沢義則『新制中学文典』（昭和 6）における動詞の説明は、次のようになっている。

### 第五章 動 詞

- 一 蝶は舞ひ、鳥は歌ふ。
- 二 庭に梅の木あり。
- 三 朝早く起きる（口）
- 四 こゝに鳩が居る（口）

右の例で、舞ひ・歌ふ・起きるは事物の動作を、あり・居るは存在を表してゐる。かやうに事物の動作・存在を表す語を**動詞**といふ。

#### 練習

- 一 次の文中から動詞を抜出せ。
  - (イ) 風が吹く、花が散る、蝶々のやうに花が舞ふ。
  - (ロ) 蚕は糸を吐き、蜂は蜜を作る。

(中略)
- 二 動詞を説明せよ。

(pp.9-11)

これに対して、『中等文法』では、動詞を含めた用言（動詞・形容詞・形容動詞）の説明を次のように行っている。

問題 3 「勝つ」「書く」「強い」「弱い」「きれいだ」「涼しい」「静かだ」「運ぶ」「爽やかだ」「見る」「苦しい」など、できるだけたくさん用言を、その言ひ切りになる時の形の終りの音を比べてみて、これを分類せよ。

- (一) 泳ぐ 読む 居る 受ける 来る 緊張する
- (二) よい 広い 多い 勇ましい 正しい
- (三) 暖かだ のどかだ すなほだ 丈夫だ 勇敢だ

(一)を**動詞**、(二)を**形容詞**、(三)を**形容動詞**といふ。

問題 4 動詞・形容詞・形容動詞はそれぞれ形が違ふが、意味の上で、動詞と形容詞とはどう違ふか。動詞と形容動詞とはどう違ふか。

(pp.29-30)

ここでは、まず練習問題（問題 3）が示され、学習者に対して用言を探し出し、言い切りの音を比べることによって分類することが指示されている。そして、その問題に取り組んだ結果、学習者によって動詞・形容詞・形容動詞が導き出されることが予想されるが、それぞれに対する定義の説明は全く行われていない。あくまでも、それぞれの範疇に属する語を学習者自身が相互に比較する（問題 4）ことによって、動詞・形容詞・形容動詞の性質を理解させようとするのである。

このような内容記述に対する配慮は、たとえば格助詞の説明においても見られる。

の

(一) 冬の 風が 吹く。 朝の 爽やかな 空気。

母としての 慈愛。 戦地からの 便り。

(二) 私の 読んだ 雑誌。人の めない 島。

お茶の 飲みたい 方。 マライ語の 話せる人。

(三) 燕の 飛ぶのは 早い。 新しいのが よい。

きれいなのを ください。これは 私のです。

君が さう 言ったのか。 はい、私が さう 申したのです。

(中略)

この類の助詞は、主として体言に附いて、その体言が、同じ文中の語に対して、どんな関係に立つかを示すものである。これを格助詞といふことがある。

(pp.120-125)

ここで示されている例文には、「連体修飾格」「主格」「同格」など、「の」の様々な用法が混在して示されている。ただし、そのような用法についての説明は本文中では全く行われていない。単に格助詞が体言に附属する助詞であるという説明があるのみである。ここでは、練習問題は設けられていないが、学習者自身がこれらの例文を実際に比較することによって、その用法の違いについて内省していくという活動が指導の中心に据えられていたものと推察される。

このように、『中等文法』では、その内容記述において文法知識に対する定義・解説が極力省略されているのである。

先にも述べたように、昭和初期における文法教科書の記述は、「①例文→②文法知識に関する定義・解説→③練習問題」といった形で行われることが一般的であった。しか

し、このような形で示される文法知識に対する定義・解説は、それが示されること自体によって、学習者に「記憶すべきもの」として理解されてしまうおそれがある。

これに対して、『中等文法』の内容記述において重視されるのは、文法的な知識を明示的に示すということではなく、その知識に至るまでの過程であった。文法の定義を示され、それを教えられる（その結果、暗記・記憶に依らざるを得ない）といった教師主導型の文法指導を是正するために、学習者が文法知識を獲得するために行う観察・比較といった手続きの活動を重視し、それを指導に定位させるための工夫を内容記述に反映させたのである。

#### 4-4-4. 『中等文法』における学習者への配慮と「学校文法」との乖離

本節においては、文部省『中等文法』の指導内容について、橋本進吉の文法学説との連続性ではなく、むしろ両者の差異に注目することによって『中等文法』の独自性を見出そうと試みた。その結果、『中等文法』における橋本学説に対するアレンジは、文法の指導内容を学習者にとってより身近なものとするための配慮に基づいて行われていたことが確認できた。また『中等文法』に援用されている橋本学説以外の内容については、いわゆる「五種選定本」の影響を指摘することができ、それにより『中等文法』は当時一般に流布していた文法教科書の内容を視野に入れつつ、それらを一つに収斂させて指導内容を整えようとしていた可能性があることが明らかになった。

「学校文法」の原形とされる『中等文法』は、このように学習者による能動的な学習活動を保障した、それまでの文法教育の指導内容とは一線を画す「新しい形式」を伴った文法教科書として編纂されていたのである。

岩淵悦太郎は『中等文法』の「編纂趣意書」のなかで、文法教育における「教授者」と「学習者」との関係について次のように述べている。

教授者は、学習者と共に研究し、共に発見するといふ態度をとるべきであり、その文法知識を早急に示すことなく専ら学習者が適当な結論に到達するやうに指導することが大切である。かくして学習者自身に法則発見の喜びを味ははせると共に、発見し整理し得た結果を簡明にまとめて記録せしめるやうに指導しなければならない。<sup>\*84</sup>

教授者は学習者に文法の知識を与える存在ではなく、学習者が文法の知識に到達するのを助けるよき導き手であるべきとしている。こうした岩淵の文法教育に対する理念は、学



習者一人ひとりがそれぞれにとって意味のある文法規則を作り出すことを認めることにもつながるものであったように思われる。

ただしここで留意すべきは、そのような考えに対する橋本進吉のスタンスである。橋本進吉（昭和 11）には次のようにある。

文法は法則であるといはれてゐるが、しかし法則といつても、自然界の法則の如く、いかなる時と処とにかゝらず、あらゆる場合にあてはまる抽象的なものではなく、ある時期のある言語に於ける慣習であつて、言語毎に異り時と共に変化する方式、通則的な型ともいふべきものである。<sup>\*85</sup>

橋本は「文法」を社会の側にある「慣習」に属するものであると見なしている。それをふまえて考えるのであれば、『中等文法』の編纂に際して学習者の言語行為のうちに文法の規則を見出させようという岩淵の取ったスタンスを認めざるを得なかった点に、橋本の「妥協」の真意を汲み取ってみてもよいのかもしれない。

『中等文法』のなかで岩淵が追究しようとした指導内容の「独自性」は、文法教育における指導内容のあり方を大きく転換しようとしていたものと捉えることもできる。すなわち、文法の正しさを社会の側にあることを認めるのではなく、言語主体の認識のうちに認めようとする方向へという転換である。

しかし、それがその後の文法教育の中で実現されたことはなかったように見受けられる。「文法」は常に学習者の言語行為の外側にあつて教えられるべきものとして定位することになる。

戦後、『中等文法』は改訂される。この改訂によって『中等文法』の中に示された例文の数は極端に減少する。それに関して岩淵匡（1999）は以下のような指摘を行っている。

戦前版の帰納的とでもいう、生徒の主体的学習を意識した部分は、多くが用例の削除差し替えという事態に立ち至り戦後版では用語・定義という知識重視型に傾斜したのは、主として長文の用例が削除されたためである。このことは、用例に戦時色が強いと判断され削除され、代替の用例を補充する時間的余裕がなかった結果、戦前版の趣旨であつた帰納的な方法が採れなくなつてしまつたためであろう。<sup>\*86</sup>

そして、「音論・文字論」が削除されることにより、戦後版の『中等文法』は橋本進吉『新文典』の内容構成と極めて酷似する。ここで焦点化されるのは、文の分類基準を明瞭に導く「文節」の存在のみである。更に、その後続く検定教科書との関連について述べるなら、そこにおいては『中等文法』で岩淵悦太郎が行おうとして学習者の自発的な活

動を重視した方法は見られなくなる<sup>\*87</sup>。ここで「学校文法」成立の問題と関連して端的に述べるのであれば、『中等文法』編纂における試みは、そこで示された体系的側面のみに特化して後の検定教科書に受容されたということになる。

『中等文法』における岩淵の「文節」の導入に代表される教育内容の改編と、学習者の自発的活動を重視しようとする教育方法とに関する試みは、自身の想定する文法教育の目標を達成するために両者不可欠のものであったと考えられる。

岩淵は、文法教育の目標を「国語に存する『理法』を自覚する」点にあるとしていた。その目標を達成するために、まずは言語を構造的に捉え、そこに存在する法則（文法）を学習者自身が自らの手によって発見するという方法を採用することが必要であると考えていた。しかし、岩淵が『中等文法』の中で採った文法教育の方法は、その後の検定教科書の記述上には定着していない。『中等文法』を教えるに当たって、その指導書的な役割を果たしたと考えられる『中等文法 編纂趣意書』と同様のものは、戦後編纂されずに終わっている。「教師は何かを教えるものではなく、ともに考える存在である」という岩淵の思想を反映した『中等文法』編纂における方法上の工夫は、その新しさ故に、他の教科文典編纂者に顧みられることが少なかった可能性がある。岩淵の理念を『中等文法』の記述のみからどれだけ汲み取ることが出来たかのかを問題としなければならない。実際、岩淵は、『中等文法』編纂当時を次のように回顧する。

相手は中学生である。そこで、例文は、既習の小学校の教材から採用し、同時に『問』を出して生徒自身がそれに答え、一つ一つ理解して学習を進めて行く方法をとった。後から考えてみると、プログラム学習の方式に似ている。また、活用なども、実例から生徒自身がまとめ、教科書に書き込むという方式をとったから、これも、戦後に流行したワークブックに似ている。

このように、体裁の上でも従来のは全く変わったものだったので、原稿を見て下さった湯澤幸吉郎さんからは『これが教科書ですか』と言われた。<sup>\*88</sup>

これは明治以来の文法教育の中で、指導内容の規範がどのように認められようとしてきたのかということと深く関わっている。

この点については、「学校文法」成立の根本に関わる問題として最後にまとめて論じることとしたい。

最後まで横たわっていたのは、「文法」の指導の中で「学習者自身の言葉」をどこまで認めうる指導内容を提示しうるかどうかという問題だったと思われる。

---

\*1 たとえば、和歌山県立和歌山中学校（大正 13）「本校に於ける国語漢文科教授の実際」『中等教育』49 号に示されている文法教授案、保科孝一（昭和 2）「文法教授を振作せよ」『国語教育』第 12 卷 3 号、山脇萬吉（昭和 3）「国文法につきて」『国語教育』第 13 卷 1 号などが文法教育を盛んに行っていこうと主張する論考として挙げられる。このうち、和歌山県立和歌山中学校の示した文法教授案は、研究会・研究授業を積み重ねた結果である学校独自の教授細目に基づくものであり、「文法」については「国文法教授上の注意」として、以下の 9 項目を示すことによって、その指導系統を設定している。

- 一、 文法は第一学年より始めて第四学年第二学期までの間に授くるものとす。
- 二、 第一学年第一学期に於ては教科書を用ひず。該要項を印刷したるものを用ひ、第二学期より教科書を用ふるものとす。
- 三、 第一学年にありては、連続的に教授する方便利につき漢文科と連絡し、第一週より第二週に亘りて教授し該教授時間は国語講読四時間を割きて之に充つるものとす。  
第二学期第三学期に於ても第一週に教授し、該教授時間は国語講読の時間を充つるものとす。
- 四、 第二学年に於ても毎学期の始めに連続的に教授し、各学期とも作文二時間国語講読三時間を割きて之に充つるものとす。
- 五、 第三四学年に於ては毎学期とも連続的教材はなるべき連続的に教授し得るやう配当し該教授時間は文法時間と、国語講読の時間に繰替へて之に充つるものとす。
- 六、 各学年とも毎学期配当せられたる教材を教授し終りたるときは、国語講読に附帯し、毎週教授細目の練習事項を練習せしむるものとす。
- 七、 文法は第一学年より第五学年までを通して、国語漢文並に作文の時間に於て、常に応用練習すべきものとす。

国語漢文の教員は、文法教科書及び細目を常に参考すべきこと。

文法上の法則は只一回授けたるのみにて理解せらるべきにあらず、之を数十

回練習するに由りて始めて会得せらるべし。又文法上の法則を応用して文章の解釈に資し、文章の誤謬を訂正し、以て実用的に有効なるを悟らしめ、こゝに始めて文法学習の興味を増さしむるを得べし。

八、 文法の教授及び応用は、特に左の諸項に重きをおくべきものとす。

- 1、 文章法。
- 2、 用言及び助詞。
- 3、 口語法の中特に注意を要するもの。

口語の用言の活用は、文語の用言の活用と比較対照して教授すること。

九、 文法の教授は出来得る限り帰納的、具体的、実用的ならんことを要し、適切なる実例を多く蒐集して、之を練習し、以て生徒の興味を増さんことに努むべし。(pp.58-59)

- \*2 文法教育不要論に関しては、本節で取り上げた近藤兵庫による論考の他に、寺田清治（大正 6）「口語法を一層重んぜよ」『国語教育』第 2 巻 2 号、野村八良（大正 13）「中等教育の国語及び国文に関する実際問題」『中等教育』48 号、島崎進（昭和 4）「厄介視無用視されてゐる国文法」『国語教育』第 14 巻 1 号などの中で示されている。
- \*3 近藤兵庫（大正 6）「中等教育に於ける文法教材」『国語教育』第 2 巻 11 号， p.10。
- \*4 松尾捨次郎（昭和 14）「中等学校の国語教育」『国語と日本精神』白水社， pp.203-204。
- \*5 保科孝一（昭和 2）「入学試験にあらはれた文法の成績」『国語教育』第 12 巻 3 号， p.2。
- \*6 保科孝一（昭和 2）前掲論考 p.2。
- \*7 保科孝一（昭和 2）前掲論考 p.3。
- \*8 松尾捨次郎（昭和 3）『国文法論纂』文学社， pp.1-2。
- \*9 湯澤幸吉郎（昭和 2）「中等教育の文法科について」『国語と国文学』4(5)， p.76。
- \*10 湯澤幸吉郎（昭和 2）前掲論考 p.77。
- \*11 第 3 章においても言及したが、五十嵐力が『国語の愛護』（早稲田大学出版，昭和 3）において、「国語といふもの — 吾々が先祖から伝はつて、思想伝通の機関として調法している国語といふものも、国民の愛護しなければならぬ最も大切なものの一つである」（p.3）とし、そのためには「まづ第一に、正しく規則に合ふやうに、文法論理に合ふやうにしたい。」（p.22）と述べている点からも明らかなように、昭和初期における「文法の知識を与える」という教育目標は、当時の国語ナショナリズムの問題と深く関わっているように思われる。

- \*12 湯澤幸吉郎（昭和2）前掲論考 pp.77-78。
- \*13 増淵恒吉編（1981）『国語教育史資料第五巻 教育課程史』東京法令出版 参照。
- \*14 金田一春彦（1997）「橋本進吉伝」明治書院編集部編『日本語学者列伝』明治書院，p.148。
- \*15 『新文典』に関しては、金田一春彦の他に 時枝誠記（1958）『改稿国語教育の方法』有精堂、井上敏夫（1958）「文法教育の変遷」『続日本文法講座 4 指導編』明治書院 などの中で取り上げられるが、その編纂背景までは詳しく論じられてはいない。
- \*16 『新文典』は、「初年級用」「上級用」とが分けられて刊行され、また、それぞれを教授するにあたっての指導書的な性格を持つ「別記」が刊行されている。初版刊行後、幾度か改訂を重ねているが、その改訂状況をまとめると以下の通りである。

【『新文典』改訂状況】

（刊行年）	（文典名）	（刊行年）	（文典名）
昭和 6.9	『新文典初年級用』	昭和 12.9	『改制新文典初年級用』
昭和 7.4	『新文典別記初年級用』	昭和 13.2	『改制新文典別記口語篇』
昭和 8.12	『新文典上級用』	昭和 13.12	『改制新文典上級用』
昭和 10.2	『新文典別記上級用』	昭和 14.8	『改制新文典別記文語篇』
昭和 10.10	『改訂新文典初年級用』		
昭和 11.11	『改訂新文典別記初年級用』		

- \*17 橋本進吉（昭和7）『新文典別記初年級用』富山房，「新文典編纂の趣意及び方針」p.1。
- \*18 橋本進吉（昭和7）前掲書 pp.5-6。
- \*19 橋本進吉（昭和21）「国語学と国語教育」『橋本進吉博士著作集第一冊 国語学概論』岩波書店，p.303。

なお、本節で扱う橋本の論考については、すべて『橋本進吉著作集』を参考にすることとした。以下にそれぞれの論考の初出を示しておく。

「国語学概論」・・・『岩波講座日本文学』岩波書店，昭和7

「国語学と国語教育」・・・『岩波講座国語教育』岩波書店，昭和12

「国語法要説」・・・『国語科学講座』明治書院，昭和9

「国語の形容動詞について」・・・『藤岡博士功績記念 言語学論文集』岩波書店，

昭和10

- \*20 『新文典』は、先に示したように、初版刊行以降、二度の改訂（改訂版・改制版）が行われている。そして、初版・改訂版においては『初年級用』で口語・文語の文法知識を説明し、『上級用』で構文論の説明を行う構成を採っているのに対し、改制版

では『口語篇』と『文語編』とに分けてそれぞれに関する文法の説明を行う構成を採っている。このように、構成に関しては、初版・改訂版と改制版とに大きく分けることができるが、ここでは、『新文典』編纂の背景を論じることが中心となってくるので、その分析にあたっては初版・改訂版に焦点を当てることとする。

- \*21 橋本進吉（昭和 7）『新文典別記初年級用』富山房、「新文典編纂の趣意及び方針」、pp.2-3。
- \*22 橋本進吉（昭和 21）「国語学と国語教育」、『橋本進吉博士著作集第一冊 国語学概論』、岩波書店、pp.337-338。
- \*23 橋本進吉（昭和 21）前掲書 p.305。
- \*24 橋本進吉（昭和 21）前掲書 p.305。
- \*25 橋本進吉（昭和 11）『改訂新文典別記初年級用』富山房、p.15。
- \*26 芳賀矢一（明治 29）「品詞に就きて」、『大日本教育会雑誌』、p.59 参照。
- \*27 和歌山県立和歌山中学校「本校に於ける国語漢文科教授の実際」（『中等教育』大正 13.11）に示されている文法教授案には、そこで使用する教科文典として『日本新文典』の名を挙げている。
- \*28 橋本進吉（昭和 7）『新文典別記初年級用』富山房「新文典編纂の趣意及び方針」、pp.4-5。
- \*29 橋本進吉（昭和 11）『改訂新文典別記初年級用』富山房、p.31。
- \*30 ここに示した定義は、それぞれ藤村作・島津久基『日本文典 上巻』（至文堂、大正 10）、橋本進吉『改訂新文典初年級用』（富山房、昭和 10）を参照した。
- \*31 三矢重松『高等日本文法』（明治書院、明治 41）。なお、橋本「独立する語・附属する語（自立語・付属語）」に対する三矢「独立詞・附属辞」の影響については、徳田政信（1983）『近代文法図説』明治書院ですでに指摘されている。
- \*32 時枝誠記（1956）『現代の国語学』有精堂、林和比古（1952）「橋本文法の特質」『国文学解釈と鑑賞』16（12）、尾崎知光（1987）「橋本文法の「文」「文節」の考へ方とヨーロッパ言語学説」『国語と国文学』64（1）など。
- \*33 橋本進吉（1959）「国文法体系論」『橋本進吉博士著作集第七冊 国文法体系論』、岩波書店、p.7。
- \*34 橋本進吉（1959）前掲書 p.9。
- \*35 橋本進吉（1959）前掲書 p.9。
- \*36 橋本進吉（1959）前掲書 pp.10-11。
- \*37 橋本進吉（1959）前掲書 pp.304-305。

- \*38 橋本進吉（1959）前掲書 p.11。
- \*39 橋本進吉（1959）前掲書 p.11 参照。
- \*40 表作成に関しては、徳田政信（1983）『近代文法図説』明治書院，pp.176-177 を参照した。
- \*41 橋本進吉（昭和 23）「国語の形容動詞について」『橋本進吉博士著作集第二冊 国語法研究』岩波書店，pp.98-99。
- \*42 従来、文語文法の研究においては、形容動詞の活用は「カリ活用」「ナリ活用」「タリ活用」の三つが設定され説明がなされてきた。ここに挙げてある表は口語文法における活用表なので、「ナリ活用」「タリ活用」の区別はない。
- \*43 林大（1959）「解説」『橋本進吉著作集第七冊 国文法体系論』岩波書店，pp.414-412。ただし初出は『国語学』13-14 であり、この引用は昭和 19 年 9 月 3 日に橋本がおこなった東京大学における講演の要旨である（堀田要治による筆記）。
- \*44 橋本進吉（昭和 21）「国語学概論」、『橋本進吉博士著作集第一冊 国語学概論』岩波書店，pp.34-35。
- \*45 金水敏（1997）「国文法」『岩波講座言語の科学 5 文法』岩波書店，p.141。
- \*46 金田一春彦（1997）前掲論考 p.148。
- \*47 井上敏夫（1958）「文法教育の変遷」明治書院編『続 日本文法講座 4. 指導編』，明治書院，p.40。
- \*48 金田一春彦（1997）前掲論考 p.148。
- \*49 文部省（昭和 15）『文部時報』第 706 号，pp.31-32。
- \*50 井上敏夫（1984）「中等学校教科書法制の史的展開」，教科書研究センター編『旧制中等学校教科内容の変遷』ぎょうせい，p.109。
- \*51 この五種選定本に関する先行研究については、「5 種選定」制によって選ばれた五種類の国文教科書と国定読本との関係に着目した内藤一志（2003）「国定教科書『中等国文』考一 5 種選定教科書との関連から一」北海道教育大学語学文学会編『語学文学』や、「5 種選定」制によって選ばれた国文教科書の内容上の特徴について分析を行った武藤清吾（2016）『五種限定統制』移行期の旧制中学校『国語』教科書の考察』（第 130 回全国大学国語教育学会新潟大会 自由研究発表）などを挙げる事ができるが、いずれも国文教科書の検討が中心であり、文法教科書の検討は行われていない。

- \*52 井上敏夫（1984）前掲論考 p.153 参照。
- \*53 増淵恒吉編（1981）『国語教育史資料第五巻 教育課程史』東京法令出版 参照。
- \*54 文部省（昭和 12）「中等学校改正教授要目の趣意」『文部時報』第 584 号，p.60。
- \*55 文部省（昭和 12）前掲書 p.60。
- \*56 全体構成を示すにあたっては、それぞれの目次における篇・章を参照してまとめた（節・項レベルの項目提示は省いた）。
- \*57 山田孝雄（大正 11）『日本文法講義』宝文館，p.200。
- \*58 なお山田孝雄の文法教科書については、国語学研究的方面から山東功によってすでに詳細な検討が行われている（山東功（2009）「学校国文法の成立と山田孝雄— 山田孝雄の文法教科書・再論—」大阪府立大学人間社会学部言語文化学科編『言語文化学研究（日本語日本文学編）』第 4 号など）。本稿で取り上げた山田孝雄『日本文法教科書』についても、特に橋本進吉『改制 新文典』との関連からその意義が論じられている。ただし五種選定本との関連からすると、岩井良雄や広島高師の文法教科書のなかで山田の「存在詞」に関する言及も見られ、山田の文法論は他の文法教科書の記述に少なからず影響を与えている。そうした影響関係をも含めた再検討が必要である。
- \*59 『中等文法』は『中等文法 一』・『中等文法 二』の他に昭和 19 年に『中等文法 三』が発行され、昭和 22 年には『中等文法 口語』・『中等文法 文語』として大幅に改訂されているが、本稿では戦前期に実際に使用された教科書である『中等文法 一』『中等文法 二』を中心に検討を行う。
- \*60 鈴木一彦（1991）「学校文法」国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』明治図書、長尾高明（2001）「学校文法」日本国語教育学会編『国語教育辞典』朝倉書店、中山緑朗（2013）「学校文法の意義と目的」中山緑朗・飯田晴巳監修『品詞別学校文法講座 第一巻 品詞総論』明治書院。
- \*61 石井庄司（1984）「時枝誠記博士の国語教育論概説」『時枝誠記国語教育論集Ⅱ』明治図書，pp.406-407。
- \*62 根来司（1987）「文部省の『中等文法』について」『国語年誌（神戸大学）』6 号においても『中等文法』における橋本の「妥協」の問題に触れられている。根来はそれを『中等文法』における文節論の展開の不十分さと関連させて論じようとしている。
- \*63 松村明（1957）「橋本文法」『日本文法講座 2.文法論と文法教育』明治書院，p.141。
- \*64 岩淵匡（1999）『『中等文法』の編纂事情について』『早稲田大学大学院教育学研究科



紀要』第9号, p.8。

- \*65 なお、参考として昭和12年改正「中学校教授要目」と昭和18年公布「中学校教科教授及修練指導要目」における「文法」の規定についての対照表を以下に示す。

	昭和12年改正「中学校教授要目」	昭和18年公布「中学校教科教授及修練指導要目」
目	国文法ノ大要ヲ授ケテ国語ノ構造・特質ヲ理会セシメ正確ナル語法ニ練熟セシムベシ	国語ノ正確ナル理会・発表ノ能力ヲ修練シ国語ノ構造及特質ヲ会得セシメ国語意識ノ確立ニ資スベシ
内	口語法ノ大要（第一学年） 既習ノ文法的事項・文語法ノ大要（第三学年）	口語法・文語法ノ大要 国語ニ関スル基本的事項
方	文法ハ平易ナル事例ニ就キテ之ヲ理会セシムベシ尚特ニ文法ノ時間ヲ設ケザル学年ニ在リテモ常ニ講読・作文等ニ附帯シテ之ヲ授ケ正確ナル語法ニ練熟セシムベシ	文法ニ関スル事項ハ生活ノ實際ニ即シテ之ヲ習得セシメ国語ノ理会カト発表カトヲ的確ナラシムルト共ニ国語ニ対スル関心ヲ深カラシムベシ

- \*66 岩淵悦太郎（昭和19）「国定文法教科書に就いて」『国文学 解釈と鑑賞』9-4, pp.28-29。

- \*67 岩淵悦太郎（昭和19）前掲論考 p.30。

- \*68 岩淵悦太郎（昭和19）前掲論考 p.30。

- \*69 たとえば吉田彌平『中学日本文典』（光風館書店, 昭和9）などにおいても、例文から学習者に文法規則を帰納的に発見させることの重要性についての指摘がなされている。

- \*70 石坂正蔵（昭和11）「国文法教授論」『国語と国文学』第13巻第10号、藤村作・島津久基（昭和4）『新撰国文法』など。

- \*71 岩淵悦太郎（昭和19）前掲論考 pp.30-31。

- \*72 当時における文法教育における発見学習への注目に関しては井上敏夫（1958）などの中ですでに指摘がなされている。

- \*73 岩淵悦太郎（1972）「「中等文法」編集のころ」明治書院編『品詞別 日本文法講座』

「月報 1」, p.1。

- \*74 岩淵悦太郎 (1972) 前掲論考 pp.1-2。
- \*75 文部省 (昭和 18) 『中等文法 一 編纂趣意書』文部省, p.4。
- \*76 例えば、三土忠造『再訂 中等国文典』(富山房, 明治 35) には「文法といふものを根本より考ふれば、今日の分類及び述語には如何はしきもの少からず。されど広く之を使用せむ人の便を謀り、多くは旧に因りて変更せざることとせり。」(「例言 p.3」とあり、藤村作・島津久基『日本新文典』(至文堂, 大正 10) には、「本書は成るべく煩瑣な理論や説明を避けて極めて一般的な文法上の知識を授け、且つ諸君が教へられるよりは学んで自得することの出来るやうな行き方を採つた。」(「凡例」 p.1) とある。
- \*77 文部省 (昭和 18) 『中等文法 一 編纂趣意書』文部省, p.21。
- \*78 橋本進吉 (昭和 23) 『橋本進吉博士著作集第二冊 国語法研究』岩波書店, p.6。
- \*79 文部省 (昭和 18) 『中等文法 一 編纂趣意書』文部省, p.7。
- \*80 橋本進吉 (昭和 23) 『橋本進吉博士著作集第二冊 国語法研究』岩波書店, pp.304-305。
- \*81 山田孝雄 (大正 13) 『敬語法の研究』寶文館, pp.5-6。
- \*82 東条操『中学国文典』(昭和 12) の「例言」には敬語法の附設について次のように述べられている。

一、敬語法は我が国語の一大特長であつて、国民性と密接な関係があるにかゝらず、近時漸く紊乱に陥らんとするの弊が見えるに鑑み、特に巻尾に附説することとした。  
(東条操『中学国文典初年級用』「例言」 p.2)
- \*83 他にも例えば助詞の分類を「格助詞」・「接続助詞」・「副助詞」・「終助詞」という名称を設定して 4 分類している点、用言や助動詞についての活用・接続について重点的に説明を行うなどの点は橋本進吉『新文典』からの影響というよりも他の五種選定本のなかにその影響関係を見出すことができる。
- \*84 文部省 (昭和 18) 『中等文法 一 編纂趣意書』文部省, pp.3-4。
- \*85 橋本進吉 (昭和 11) 『橋本進吉博士著作集第一冊 国語学概論』岩波書店, p.333。
- \*86 岩淵匡(1999) 前掲論考 p.12。
- \*87 たとえば、三省堂編修所編『中等文法 口語』(三省堂, 昭和 23) など。
- \*88 岩淵悦太郎 (1972) 「「中等文法」編集のころ」明治書院編『品詞別 日本文法講座』「月報 1」, p.2。

終章 本研究のまとめ —「学校文法」成立の意味—

## 5-1. 文法教育の指導内容を規定してきたもの

本研究では、明治5年の「学制」公布から文部省『中等文法』（昭和18-19）が編纂されるに至った昭和10年代後半までを「学校文法」の成立過程と捉え、そのなかで文法の指導内容がどのように生成され、文法を指導する意義がどのように認められようとしてきたのかについて整理を行い、それらが「学校文法」という指導内容となって一つに収斂したことの意味について検討を行った。

以下、各章で論じてきたことについてまとめておく。

### 1. 文法研究の成果の文法教育への援用

第1章では文法研究と文法教育との交渉について検討を行った。文法教育史研究においては文法研究と文法教育とは密接な関係を保ってきたとされているが、具体的には文法研究の成果を受容しようとするのが文法教育の指導内容の生成にどのような影響を与えようとしてきたのかという点について、明治期における大槻文彦による文法研究の「折衷」が文法教育の指導内容の「定型」の確立とどのように関連していたのかを明らかにすることを軸として論を展開した。

第1節では、文法教育との関連において明治の初めからどのような文法研究が行われようとしていたのかについて整理した。そして、当時における洋学系・国学系文法研究が受容されることによってどのような文法教育が志向されようとしていたのか、そしてそれらが「折衷」されたことの文法教育における意味について論じることの必要性を示した。

第2節では、洋学系文法研究が文法教育へ受容されたことの意味について論じた。明治5年公布の「学制」において教えられるべき科目の一つとして挙げられていた文法は、主に洋学系の文法研究の成果を直接的に援用する形で指導内容が提示されることとなった。その結果、「文法」がどのような教育目的を担うことになったのかという点について検討を行った。取り上げた文法教科書は、田中義廉『小学日本文典』（明治7）・中根淑『日本小文典』（明治9）・中島操『小学文法書』（明治12）・文部省『日本小文典』（明治20）である。検討の結果、洋学系文法研究をベースとした文法教科書は「文法が文体を律する」という立場から、当時の錯雑とした文体状況を文法を抛り所にして整理しようとする姿勢が見られる点を明らかにした。

第3節では明治10年代における国学系文法研究に基づく文法教科書を取り上げ、そこ

において重視されようとしていたことについて検討を行った。主に佐藤誠実『語学指南』(明治 12)ならびに里見義『雅俗文法』(明治 10)・『文法童子訓』(明治 11)に対して考察を加えた。国学系文法研究に基づく文法教科書は、伝統的な学問成果ならびに伝統的に受け継がれている古文や和歌のなかの言葉を丁寧に扱おうとする姿勢が鮮明に打ち出されており、用例を豊富に示すことによって指導内容を構成しようとしていた点を指摘した。

第 4 節では洋学系文法研究と国学系文法研究の折衷について、大槻文彦の『語法指南』(明治 23)を中心に検討を行った。大槻が『語法指南』を編纂するにあたって、洋学系文法研究の枠組みを援用しつつ、語彙と文法との切り分けを行いながら国学系文法研究の成果を参酌したことが、結果的に作文のみならず古文解釈にも適応可能な「文法」の可能性を示すことになったという点を指摘した。

第 5 節では『語法指南』に続いて大槻によって編纂されることになる『広日本文典』(明治 30)がいかにしてその後の文法教育における指導内容の「定型」を示し得たのかについて検討を行った。大槻文彦の文法教育観を押さえるとともに、『語法指南』と『広日本文典』との内容比較を行い、『広日本文典』においては当時における文法教育の中で示されつつあった指導内容が優先的に示されようとしていた点を指摘し、それがその後の文法指導における「定型」を示し得た要因であったことを論じた。

第 6 節では文法教育の指導内容の生成に文法研究の成果を採り入れることがどのように関わってきたのかについて考察を加えた。研究成果を直接的に受容するところから文法研究と文法教育との交渉は始まるが、文法研究における二つの立場の折衷が行われることにより、文法の指導内容として、教授者・学習者にとってよりわかりやすいものへと内容の組み替えが行われるようになる。そうして指導内容の「定型」を獲得することで文法教育はさらに進展していくことになるが、ここに至った段階で研究と教育との分離が図られるようになった点を留意点として挙げた。

## 2. 国語教育全体の中での文法教育の位置づけ

第 2 章では国語教育全体の中で文法指導がどのように位置づけられようとしてきたという点と指導内容の生成とを関連させて整理を行った。明治期のはじめから文法は様々な教育目的を担っていくことになるが、それに伴って指導内容がどのように変容したのかという点について論じた。

第 1 節では、国語教育における文法教授の二側面の存在を指摘した。文法そのものの知

識を教授することに重点を置くか、あるいは文法を学ぶことによって表現力・理解力の向上をはかることに重点を置くかによって、文法教授を大きく二つに分けて整理した。

第2節では、「知識」を教授することを重視した文法教授の系譜について検討を行った。単に教科書を読んで内容を理解させるのみの教師主導の教授から、徐々に学習者の自発的な活動が注目されるようになり、練習問題に取り組みさせるなどして、具体的・帰納的に文法知識を理解させることに指導の重点が移行していった点を指摘した。

第3節においては、表現力・理解力の向上と文法とを関連させて行う指導について、まずは書くことの指導と文法との関連について検討を行った。特に「書き誤り」への対応に注目して論を進めたが、作文教授書の中では、指導者による現場の経験・実際に学習者によって書かれた文章の中の書き誤りが対処療法的に扱われていたが、文法教科書のなかで指導内容として定位することによって、予防措置的な位置づけで学習者の書き誤りに対応がはかれるようになったことを指摘した。

さらに第4節では講読領域と文法との関連について論じた。そもそも読むことの指導の中に文法が取り入れられようとした背景には、文章を単独で読み深めるというのではなく、多くの作品を読み進めるといったいわば「多読」への志向があった。そのような読みの指導を行うために文法が注目されるようになった点をまずは指摘し、講読領域への文法の受容の実際について確認を行った。特に読本教授参考書の中での文法事項の言及に注目し、そのような講読教授での試みが文法教科書の内容構成そのものにも影響を与えていた点を明らかにした。

第5節では国語教育全体のなかでの文法の位置づけに関する考察を行った。教授者中心の指導から学習者の学習活動の重視へと重点が移行するのに対応して、文法の指導内容も変遷を遂げていることが明らかとなった。文法教育における指導内容は様々な教育目的に対応する形で内容を付加させていったということになる。ただし、内容が付加されるということはそれだけ文法の指導負担ならびに学習負担が増加するということである。また、学習者の身近な言語というものを視野に入れれば入れるほど、その指導の意義が不分明になっていった点も同時に指摘した。

### 3. 文体状況との関連

第3章では、「文法」が説明されるにあたってどのような「文体」が規範として想定されていたのか、そしてそれがどのように推移し、それに伴って文法教育における指導内容

がどのようなものとして定位されるに至ったのかについて論じた。

第1節では、文法教育が行われるにあたって、そこに「文体」がどのように関係するののかについて整理を行った。文法教育においては学ばれることが望ましい文体（規範的文体）というものが想定されており、それに基づいて文法の指導内容が組織される。本研究ではこのうち「和文」・「普通文」・「口語文」それぞれを重視した文法教育がどのように展開しようとしていたのかについて検討を行うことを確認した。

第2節は「和文」を重視した文法教育の展開について検討を行った。その代表的なものが落合直文・小中村義象『中等教育日本文法』（明治 23）になるが、そこで示されていた文論的な内容の検討により、「和文」を重視した文法教育においては、和歌をも含めた文章表現の向上をねらった指導が行われようとしていた点を確認した。しかし、そこで説明される文法を理解するためには和文（古文）を解釈することが前提とされているなどの問題が含まれており、規範的文体の中心が「普通文」に移行したのちは下火にならざるをえなかった点も指摘した。

第3節では、「普通文」を規範的文体とした文法教育について検討を行った。文法教育のなかで「普通文」が意識されるようになるのは明治 20 年代の後半ということになるが、「普通文」を重視した文法教科書における文論的内容は、係結法を中心とした伝統的な内容から構文要素の説明を中心とした内容へと移行したと考えられる。そのような過程を経て、明治 30 年代に「明治の文体」を重視すべく普通文の文法教育を展開しようとしたのが芳賀矢一である。ここでは芳賀の文法教育観ならびに『中等教科明治文典』（明治 37）の内容を検討し、その文法教育史における意義をまとめた。ただし、普通文に含まれる現代的な要素を意識しようとするほど、どうしても文体としての口語文の可能性というものに視点を移さざるを得なくなる点について言及した。

第4節では言文一致運動の進展に伴って注目されるようになる口語文法が文法教育のなかにどのように受容されていったのかについて論じた。明治 30 年代以降、数多く編纂されることとなる口語文典は、松下大三郎『日本俗語文典』（明治 34）のようにあくまでも話される言葉を主とした内容構成になっているものと、石川倉次『はなしことばのきそく』（明治 34）のように、当時定着していた文語文法の枠組みに基づいて口語文法を説明しようとするものとに分けることができる。その後の文法教育においては、後者のスタンスで説明されている内容が文法教育の中に受容されることになるが、その受容にあたって影響を与えたと考えられる吉岡郷甫『文語口語対照語法』（明治 45）をとりあげ検討した。こ

ここでは言文一致運動での議論と一線を画した、教育すべきもの（教えられないと習得できないもの）としての口語文法が文法教育の指導内容として選び取られていた点を指摘した。

第5節では、文法指導における規範的文体観の推移と国語意識の涵養との関連について指摘を行った。文法教育の中で指導されることが想定されていた文体というのは、大きく分けると四つということになるが、そのうち我が国の文法教育の中で規範的文体として特に意識されるようになるのが「普通文（文語文）」と「口語文」である。「和文（古文）」は中学校段階においては「高尚なもの」として指導内容から遠ざけられようとしていたが、普通文（文語文）との連続性は保持されていた。また、「言文一致文」は、国語の指導内容として意識されることが少なかったが、教えられることで習得が期待される口語文とは連続性を有している。そうした性質を持つ文語文・口語文が対照的に文法教育の中で扱われることは、人々の間で膾炙している言文一致文から伝統的な古文・和歌の言葉までを統一的・連続的なものとして捉えることを可能とする。文法教育において文語文法と口語文法とが教育内容として並置されることによって、現在から過去に至るまでの歴史性を有した「国語意識」が学習者の裡に醸成されることにもつながったものと考えられ、実際に当時における国語愛護に関する主張にも影響を与えていた点を指摘した。

#### 4. 「学校文法」の成立

第4章では、橋本進吉『新文典』（昭和6）から文部省『中等文法』（昭和18-19）の刊行までに文法の指導内容がどのように収斂し、それが「学校文法」の成立とどう関わっていたのかという点について論じた。

第1節では、第1章から第3章までで論じてきたことをふまえ、大正期の終わりから昭和期のはじめにかけて、実際の教育現場から「文法教育不要論」が出されるに至ったという点について確認を行った。

第2節では、昭和初期における「文法教育不要論」を払拭するものとして橋本進吉『新文典』の文法教育史における意義について論じた。文法教育不要論の背景には、文法を学ぶ目的を巡って「実用」を重視するか「知識」を重視するのかといった対立があったことを指摘することができるが、橋本は後者の立場に立ち「明瞭な知識を与える」ことを目指すとともに、「内容知」に重点を置くというよりも、文法知識の発見・獲得に関わる「方法知」の提示を行うことにより、文法教育不要論を払拭したという点を指摘した。

第3節では文法教科書における「五種選定本」の検討を行った。橋本進吉『新文典』が



昭和初期の文法教育に大きな影響を与えたことは確かであるが、その後の文法教育の展開を見てみると、昭和 16 年に『新文典』を含む五種類の文法教科書が「五種選定本」として選定されている。その文法教育史における意義はどこにあるのかという点について論じた。

第 4 節では文部省『中等文法』の編纂によって文法の指導内容が一つに収斂したことの意味について、責任編纂者である岩淵悦太郎の文法教育観をふまえながら論じることにした。『中等文法』は橋本進吉の文法学説の展開の場として見られる傾向にあるが、本研究では橋本進吉の文法学説との連続性に焦点を当てるというよりも、むしろ両者の差異に注目し、そこに『中等文法』の独自性を見出すことにした。『中等文法』における橋本学説に対するアレンジは、文法の指導内容を学習者により身近なものとして捉えられるようにするための配慮に基づいて行われていた。また、『中等文法』のなかで説明されている橋本学説以外の内容については、いわゆる「五種選定本」の内容との類似を数多く指摘することができ、それにより『中等文法』は当時一般に流布していた文法教科書の内容を網羅的に視野に入れつつ、それらを一つに収斂させて指導内容を整えようとしていた可能性があることが指摘した。

岩淵悦太郎は、教授者は学習者が文法の知識に到達するのを助けるよき導き手であるべきとしながら、学習者自身が文法規則を発見することを軸とした文法教育の実現を目指し、その考えに基づいて『中等文法』を編纂したと考えられる。しかし、その後の文法教育においてそれが実現されたかというとそのようなことはない。その原因について戦後における『中等文法』の受容・改訂状況をふまえ、まとめを行った。

## 5-2. 「学校文法」成立の意味

以上、本研究においては、我が国において「学校文法」が成立した意味を明らかにするために、「学校文法」における「規範文法」としてのあり方に着目し、その規定要因との関連においてどのような過程を経て文法教授の指導内容が生成されてきたのか検討を行った。

文法教育の指導内容は、文法研究との関連からすると、その成果の直接的な受容から実際の教授経験に裏付けられた指導内容の存在が認められるようになり、文法教育の独自の指導内容が模索されるに至った。文法教育の指導内容の下支えとして文法研究のあり方(援

用のされよう)は文法教育に大きな影響を与えているということはおそらく間違いのない事実である。ただし、本研究で明らかにしたのは、そもそもの文法教育の指導内容の「定型」が出来上がる過程において、当時の研究成果が「折衷」されることを通して、専門的な研究領域から文法教育の指導内容の分化が図られたという点である。

そしてそれと連動する形で、国語教育全体からみた文法の位置づけから勘案すると、ただ単に文法的な知識を理解させるという指導から作文・講読領域の言語力を養うということが視野に入れられつつ、それに応じた指導内容が付加されていったという点を指摘することができる。主に言語(文法)知識の理解と言語能力の向上に資するという観点(書いたり・読んだりするのに役立つという観点)からその指導内容が生成されようとしていたこととなる。ただし、本研究で明らかにしたとおり、国語教育における教育目的が付加されればされるほど文法の指導負担は増加し、また文体状況が文語から口語(言文一致体)にシフトするにつれて、とりわけ実用的な目標との結びつきが希薄になっていったものと考えられる。

そして、文法が説明される際にあわせて示される文体についても、そのいずれを拠り所とするかによって文法で指導される内容が変容していくことになる。その有り様は和文から普通文、口語文へと、文体状況の変化に伴い、より学習者(言語主体)の身近な話し言葉に基づいて文法の指導内容も提示されようとしていったと整理することができる。ただし結局のところ、純然たる言文一致体に基づく話し言葉の文法ではなく、古文・普通文との連続性を意識した、「学んで獲得されるべき」口語文法が、それと対照して教えられるものとしての文語文法とセットになって示されることとなる。

このようにしてまとめてみると、明治期のはじめからその指導のあり方が模索されてきた文法は、研究から教育へ、そして教授者から学習者へと指導内容の中心を移行させることによって生成されようとしてきたという点が明らかとなってくる。

当時における文法は、広く人々が意思疎通を図るための言葉そのものの整備に寄与し、そのしくみについての理解を深め、文章表現・文章理解の能力を伸長するために学ばれるべき指導内容として期待されていたものと考えられる。だからこそ、いわばその反動として「文法は本当に役に立つのか」「学ばれる意義があるのか」といった文法不要論がその生成過程において生じてしまったものと考えられる。

そのような背景をもっていたからこそ橋本進吉の文法論は受容されたのである。

橋本は、文法に関する「明瞭な知識を与える」ことを優先し、内容知ではなく方法知を

重視した指導内容を提示した。水谷静夫（1957）は、「品詞分類は文法的知識を秩序立て、それによって言語現象の文法的な面を（少ない労力で有効に）説明する手段として施すものである」<sup>\*1</sup>とする立場に立つが、それは以下の理由によると述べている。

その一つは、科学の本質が方法的認識にあるという事である。たとい社会学者の分析より小説家の直観の方が正しい結論に達し得るとしても、科学の立場は方法的認識を捨てて直感的天才にたよれとは奨めない。所産としての品詞目がどんなに見事であっても、そこに至る方法が明確でなければ、言語研究者はそれについて行けないのである。<sup>\*2</sup>

水谷は、こうした立場から橋本の文法論に検討を加え、分類結果の妥当性については留保するという姿勢を崩さないまでも、「操作的に明確な定義」を行っているとして、橋本の業績に一定の評価を与えている。

また、橋本の文法論における方法論的な明瞭性は、「学校文法」と大槻文彦『広日本文典』（明治30）との品詞分類を比較してみると、より一層明らかになる。

大槻文彦『広日本文典』は明治30年代における文法研究・文法教育に大きな影響を与えた文法書として評価されているが、そこにおいては品詞が以下のように立てられている。

単語ノ種類ハ、名詞、動詞、形容詞、助動詞、副詞、接続詞、亘爾乎波、感動詞ノ八品ニ分ル<sup>\*3</sup>

これらの品詞は、「形容動詞と連体詞を加え、亘爾乎波を助詞に変えれば、現在通用の品詞分類になる。ここに、現行の伝統的な単語分類の原型を見ることはさほど困難なことではないだろう。」<sup>\*4</sup>と、仁田義雄も指摘するように、ほぼ「学校文法」における品詞分類と一致する。ただし両者の相違は、「文節」の導入による方法の明確化である。大槻においてはそれぞれ品詞の説明が独立しているが、「学校文法」においては「文節」を起点として品詞の知識に至るまでの順序性が用意されているのである。

橋本進吉は自身の編纂した文法教科書である『新文典』において、文法的な知識を与える（それを重視した）指導を行うために、言語の構成要素を抽出するための方法（手順）を示しきった。それを岩淵悦太郎は『中等文法』に積極的に援用した。ただしここで留意すべきは本研究において明らかにしたとおり、それはあくまでも学習者自身が文法の知識を自ら獲得することに資するためのものだったという点である。問題はその学習上の分かりやすさがというものが、教授のたやすさに転用されてしまったことにある。

おそらく、こうした「明瞭性」に支えられて「学校文法」が成立したことによって、我

々は、橋本進吉の国語学上の著作に目を通すことなく、「学校文法」を学習者に指導することができるようになってしまった。国語学における専門的な知識をそれほど持たなくとも、文法を指導することが可能となったのである。こうした文法指導における容易性は、戦後における文法指導を一定の水準に保つことにも貢献してきたものとして評価されるべき一面を有している。

しかし、そのような「明瞭」な指導が、学習者にとって必ずしも理解しやすいものにはなるとはかぎらないという指摘は、実はすでに昭和 20 年代において行われている。

西尾実は、『国語教育学の構想』（筑摩書房、昭和 25）の中で、自身が見聞した尋常小学 1 年生のある授業を、一つの事例として取り上げている。それは、教師が児童に対して一羽のカラスが木の枝にとまっている掛図を提示し、「カラスガ キマス。」といった「主語一述語」の文構造を理解させようとしたところ、児童からは「カラスガ キノエダニ キマス。」などといった答しか返ってこなかったというものである。これをふまえ、西尾は次のように論じている。

われわれが生活的に経験している言語の単位は、何らかのまとまった思想をあらゆる文であって、そういう文を構成する成素としての単語意識というものは、そういう文の分析として得られる知的抽出の結果であって、論理的には簡単でも、心理的には簡単でないからである。<sup>5</sup>

この事例から、西尾は文における「論理的な容易性」と学習者における「心理的な容易性」は峻別すべきであると考えていたと推察できる。その後の文法指導において選び取られたのは前者である。しかし、そのようにして学ばれる文法は、前提的に「正しいもの」として生徒あるいは教師に認識されがちであるため、実際の生活の中での言語使用における自主的な判断力、能動的な言語選択能力を狂わせてしまう危険性をはらむ場合がある

それに関して、次のような事例が三上章によって示されている<sup>6</sup>。

ある時、三上のもとに一人の父親から一通の手紙が届いた。自分の子どもがテストを返してもらってきたが、そこにおける教師の正誤の判断がどう考えても納得できないので、三上に見てもらおうと思い、手紙を書いたのだという。その問題は「すらすらと」を用いて短文を作らせる問題であった。その子どもは

「早口ことばなら、ぼくにでもすらすらと言えます。」

と書いたのだそうだが、それは、間違いとされたのである。その教師は、文に「主語」がないから間違いをつけたのだと言う。ここに示した文は果たして間違っているのだろうか？

もし間違っているとするならば、そう判断した教師が持つ「文法意識」とはどのようなものであろうか。

三上が示しているこの事例は、すでにできあがってしまっている「文法規則の体系」というものが、教師の文法を教える姿勢の中に破ることのできないものとして無意識的に存在してしまったことを示している。

分かりやすく教えやすいものが文法的な知識における「規範」として継承される状態において、そこからはみ出してしまう「異端」とは、他ならぬ学習者個人のそれぞれの言語生活を反映した（いわゆる「談話生活」に密着した）「生の言葉」として考えることができるだろう。

そうしたものが「異端」として排除されることがあってはならない。それは、ともすれば無味乾燥になりがちな知識教授の授業を、豊かなものに変えることのできる可能性を有しているのである。「これはワークブックですか」と揶揄されながらも、学習者自身の手によって文法を発見させることを重視しようとした岩淵の意図を汲みつつ、今後の「学校文法」のあり方について再考すべきであろう。そしておそらくそのためには、以下の倉沢の言葉にあるような発想を重視していくべきであると思われる。

倉沢栄吉（1970）は、単元学習について次のように述べる。

（単元学習の）真の精神というのは、こうである。言語要素の正しい理解や知識ということが正しさの理念であるとする考え方を拒否し、言語要素を包む実際の「言語活動の正しさ」を中心としようというのである。つまり単元学習は、児童・生徒の生活に根ざし、正しいことばづかいができ、ゆがんだ言語生活にならないようにするという基本に立っている。そのために、一見無益な経験をさしはさむことはあっても、全体として、言語生活が正しくいとなめるようにということを目ざしている。単元学習は、国語の知識や理解そのものを目標とするよりも、国語を使って生きていく力を伸ばすことをねらいとしているからである。<sup>7</sup>

倉沢の言葉に従うのであれば、文法指導においても重視されるのは、あくまでも学習者における実際の言語経験・言語使用と一体となった「言語活動そのものに関する知識」ということになるであろうが、それを実現させるためには、そのような言語活動を営む主体である学習者自身の内側にある言語に対する「規範意識」<sup>8</sup>を重視した文法指導が模索されるべきであろう。

### 5-3. 今後の課題

本研究では、主に明治期から昭和 10 年代における文法教育について検討を行い、そこにおける指導内容の生成の実態究明をおこなったわけであるが、最後に本研究に残された今後の課題を 3 点以下に挙げておくこととする。

1 点目は、文法の指導内容の生成の過程において、その主流とはなり得なかった亜流に位置づけられる指導内容の検討についてである。本研究で取り上げて検討した文法教科書は大槻文彦・三土忠造・芳賀矢一・橋本進吉など、各時期においてすでに一定の評価を得ている編纂者が著したものが中心となっている。しかしチャンブレンや松下大三郎などによる文法教科書がなぜ主流たり得なかったのかという点についてはさらなる検討が必要となってくる。亜流に位置づけられる指導内容の意義についてあらためて検討することが今後の文法指導の教育内容の模索に示唆を与えることにもなると考えられる。

2 点目は、中学校段階のみならず小学校段階を視野に入れた文法指導の検討である。本研究は「学校文法」の成立過程について論じることを目的としていたため、その検討の中心は中学校段階における文法指導のあり方であったわけであるが、そもそも明治 5 年「学制」公布の段階においては、小学校段階に文法は位置づけられていた。それが次第に中学校段階にして文法は中学校段階で指導されるようになったとされているが、その後においても小学校の段階においても文法の指導の重要性については引き続き議論が行われることとなる<sup>9</sup>。発達段階に応じた指導内容のあり方について検討するためにも、中学校段階のみならず小学校段階において文法指導がどのように位置づけられようとしてきたのかという点について考えていかなければならない。

そして 3 点目が「学校文法」成立以後の昭和 20 年代以降の文法教育の展開についての検討である。本研究で明らかにしたことはあくまでも昭和 10 年代後半までの文法教育に関する議論をふまえたものであり、「学校文法」が現在まで継承されている意味について論じるためには昭和 20 年代以降の文法教育の展開について視野に入れざるを得ない。昭和 20 年代以降の文法教育の流れについては、山室和也（2009）などによってすでに詳細な研究が行われている<sup>10</sup>。そのような先行研究に学びつつ、本研究で設定した①「文法研究との関連」・②「国語教育全体における位置づけ」・③「文体状況との関連」に引きつけてさらに検討を行うべきであろう。

- 
- \*1 水谷静夫（1957）「日本語の品詞分類」岩淵悦太郎編集代表『現代国語学Ⅱ ことばの体系』筑摩書房， p.129。
  - \*2 水谷静夫（1957） 前掲論考 p.129。
  - \*3 大槻文彦（明治 30）『広日本文典』， p.49。
  - \*4 仁田義雄（2000）「単語と単語の類別」『日本語の文法 1 文の骨格』岩波書店， p.4。
  - \*5 西尾実（1950）『国語教育学の構想』筑摩書房， p.13。
  - \*6 三上章（1963）『文法教育の革新』くろしお出版， pp.5-24 参照。
  - \*7 倉澤栄吉（1970）「国語教育における正しいことばの教育」『児童心理』第 24 卷第 6 号。ただし引用は倉澤栄吉（1989）『倉澤栄吉国語教育全集』角川書店， p.376。
  - \*8 この言語の「規範意識」に関しては、時枝誠記（1947）「国語規範論の構想」に次のように述べられている。

言語主体の規範的意識とは如何なるものであるかといふに、これは言語に於いて極めて平凡にして又一般的なものであつて、我々が日常の会話或は文章の表現に於いて、聴手に対してどうしたらば自己の思想を的確に伝えることが出来るであらうかと考へたり、聴手に不愉快な感を与へないやうにするには如何にしたならばよいかを考へたり、その反対に自己の思想を曖昧にしたり、相手を苛立たせるには如何にしたならばよいかを考へることは、それが意識的にせよ無意識的にせよこれを言語主体の規範的意識と見ることが出来る。かゝる意識に基づいて、言語主体はそれに適した表現を選択することによつてこゝに言語表現が成立するのである。このやうな主体的意識は、言語的表現の如何なる場合にも随伴するものであり、恐らく人間に言語の成立した当初から存在したものと考へることができるのである。（引用は、時枝誠記（2018）『時枝誠記論文選：言語過程説とは何か』書肆心水， p.232 による。）

時枝の重視する「国語規範」は、あくまでも言語主体のうちにその正しさを求めようとするものである。あくまでも個人がどのような言葉に対して正しいか正しくないかを判断するというを重視しようとしている。

- \*9 たとえば甲斐雄一郎（2008）は、文部省『尋常小学読本』（明治 20）を扱った教授過程の実例として『高等師範学校附属小学校教授細目』の検討を行っているが、その教授

過程の中においても「文法」が位置づけられようとしている。

\*10 山室和也（2009）『文法教育における構文的内容の取り扱いの研究』溪水社。



## 参考文献

- 阿保友一郎（明治11）『文典初歩』桂雲堂  
阿保友一郎（明治15）『文法教授書 初編』水月舎  
五十嵐力（昭和3）『国語の愛護』早稲田大学出版部  
石川倉次（明治34）『はなしことばのきそく』金港堂  
石坂正蔵（昭和11）「国文法教授論」『国語と国文学』第13巻第10号  
稲垣千穎（明治15）『和文読本』普及舎  
今泉定介（明治27）「中等教育に於ける国文科の程度」『教育時論』334号  
岩淵悦太郎（昭和19）「国定文法教科書に就いて」『国文学 解釈と鑑賞』9-4  
岩井良雄（昭和12）『中学口語法』目黒書店  
岩井良雄（昭和13）『口語法教授研究』目黒書店  
岩井良雄（昭和13）『中学文語法』目黒書店  
上田萬年（明治23）『国文学』小林喜右衛門  
大槻文彦（明治8）「日本文法論」『洋々社談』第7号  
大槻文彦（明治22）『言海』吉川半七  
大槻文彦（明治23）『語法指南』小林新兵衛  
大槻文彦（明治35）『復軒雜纂』広文堂書店  
大槻文彦（明治30）『広日本文典』林平次郎・三木佐助  
大槻文彦（明治30）『広日本文典別記』林平次郎・三木佐助  
大槻文彦（明治30）『中等教育日本文典』吉川半七  
大和田建樹（明治22）『古文読本』有正館  
大和田建樹（明治24）『和文典』中央堂書店  
大和田建樹（明治26）『作文組立法』博文館  
岡三慶（明治24）『文法学講義』益友社  
岡田正美（明治35）『解説批評日本文典』博文館  
落合直文（明治23）「将来の国文」『国民之友』  
落合直文編（明治29）『中等国文読本』明治書院  
落合直文・小中村義象（明治23）『中等教育日本文典』博文館  
落合直文・小中村義象・橋本光秋（明治26）『普通日本文典』教育書房  
開成館編輯所編（大正1）『補訂新体国語教本備考』開成館  
垣内松三・古城貞吉編（昭和6）『国語読本』六星館  
金井保三（明治34）『日本俗語文典』寶永館  
金子彦二郎（大正13）「現代文学の教授」『国語教育』第9巻10号  
金田一京助（昭和14）『新制中学国語法』帝国書院  
亀田次郎（明治42）『国語学概論』博文館  
亀田次郎（昭和8）『国語学書目解題』明治書院  
光風館編（大正15）『中学国文教科書教授備考（修正十七版用）』光風館  
国語調査委員会（大正5）『口語法』文部省  
小中村義象（明治28）「国語科教授法の意見」『大日本教育会雑誌』161号

近藤兵庫（大正 6）「中等教育に於ける文法教材」『国語教育』第 2 卷 11 号  
佐藤誠実（明治 12）『語学指南』容月樓  
里見義（明治 10）『雅俗文法』丸屋善七  
里見義（明治 11）『文法童子訓』岩崎直邦  
三省堂編修所編（昭和 23）『中等文法 口語』三省堂  
島崎進（昭和 4）「厄介視無用視されてゐる国文法」『国語教育』第 14 卷 1 号  
新保磐次『中学国文典』（明治 29）金港堂  
鈴木暢幸『日本口語文典』（明治 36）博文館  
園哲雄「國語科に就きて」（明治 26）『教育時論』305 号  
高津鋏三郎（明治 24）『日本中文典』金港堂  
高津鋏三郎（明治 36）「師範学校及び中学校に於ける国語並びに其教授法に就て」『国文論纂』大日本図書  
高橋龍雄（大正 4）『大正文典』啓成社  
田中義廉（明治 7）『小学日本文法』東京書林  
玉井幸助（大正 8）「文法練習を兼ねた講読教授」『国語教育』第 4 卷 6 号  
玉井幸助（大正 10）「古典読本と現代文読本」『国語教育』第 6 卷 5 号  
中等学科教授法研究会編（明治 30）『教程 日本文法』三徳書店  
千代延尚壽（大正 5）「中学校に於ける文法に就て」『国語教育』第 1 卷 8 号  
手島春治（明治 23）『日本文法教科書』金港堂  
寺田清治（大正 6）「口語法を一層重んぜよ」『国語教育』第 2 卷 2 号  
東条操（昭和 8）「明治大正の国語学」『国語教育』第 18 卷 1-12 号  
東條操（昭和 12）『中学国文典』星野書店  
同文館編（明治 34）『中学国文典教科書 附録』同文館  
時枝誠記（昭和 15）『国語学史』岩波書店  
中島幹事（明治 30）『中学日本文典』春陽堂  
中島操（明治 12）『小学文法書』万象堂  
中根淑（明治 9）『日本文典』森屋治兵衛  
中根淑（明治 9）『日本小文典』森屋治兵衛  
西邨貞（明治 21）「日本普通文ノ前途」『大日本教育会雑誌』71 号  
野田瀧三郎（明治 25）『国文のあやまり』寶文軒  
野村八良（大正 13）「中等教育の国語及び国文に関する實際問題」『中等教育』48 号  
芳賀矢一（明治 28）「国語講習会所感」『国学院雑誌』1(4)  
芳賀矢一（明治 29）「品詞に就きて」『大日本教育会雑誌』181 号  
芳賀矢一（明治 33）「国語学会に対する希望」『教育学術界』9(1)  
芳賀矢一（明治 37）『中等教科明治文典』富山房  
芳賀矢一（明治 38）『中等教科中古文典』富山房  
芳賀矢一（明治 39）『中等教科明治読本（訂正）』富山房  
芳賀矢一（大正 2）『口語文典大要』文昌閣  
芳賀矢一（大正 4）『中等教科現代文典改訂』富山房  
橋本進吉（昭和 6）『新文典』富山房

橋本進吉（昭和 7）『新文典別記初年級用』富山房  
 橋本進吉（昭和 7）「国語学概論」『岩波講座日本文学』岩波書店  
 橋本進吉（昭和 9）「国語法要説」『国語科学講座』明治書院  
 橋本進吉（昭和 10）「国語の形容動詞について」『藤岡博士功績記念 言語学論文集』岩波書店  
 橋本進吉（昭和 11）『改訂新文典別記初年級用』富山房  
 橋本進吉（昭和 12）『改制 新文典』富山房  
 橋本進吉（昭和 12）「国語学と国語教育」『岩波講座国語教育』岩波書店  
 服部元彦（明治 28）『中等教育日本文法』嵩山房  
 羽山尚徳（明治 24）『普通教育和文初学』松村九兵衛・森本専助  
 広島高等師範学校国語漢文研究会（昭和 12）『中学新国文典』京極書店  
 広島高等師範学校国語漢文研究会（昭和 13）『国文典別記』京極書店  
 藤田惟正（明治 10）『詞学入門』羅月堂蔵版  
 藤村作・島津久基（昭和 4）『新撰国文法』至文堂  
 藤村作・島津久基（大正 10）『日本新文典』至文堂  
 保科孝一（明治 42）『日本口語法』同文館  
 保科孝一（大正 5）「文法教材について」『国語教育』第 1 卷 5 号  
 保科孝一（大正 7）『大正日本文法』育英書院  
 保科孝一（昭和 2）「入学試験にあらはれた文法の成績」『国語教育』第 12 卷 3 号  
 保科孝一（昭和 2）「文法教授を振作せよ」『国語教育』第 12 卷 3 号  
 保科孝一（昭和 9）『新体国語学史』賢文館  
 堀秀成（明治 10）『日本語学階梯』永井尚服  
 松尾捨次郎（昭和 3）『国文法論纂』文学社  
 松尾捨次郎（昭和 14）「中等学校の国語教育」『国語と日本精神』白水社  
 松下大三郎（明治 34）『日本俗語文典』誠之堂  
 松島剛・長谷川哲治（明治 29）『新式英文典教科書』春陽堂  
 三土忠造（明治 31）『中等国文典』富山房  
 三矢重松（明治 41）『高等日本文法』明治書院  
 三宅米吉（明治 21）「言文一致ノ論」『文』第 10 号  
 明治書院編（明治 32）『落合直文氏編中等国文読本参考書』明治書院  
 本居豊穎（明治 27）「言語雑考」『皇典講究所講演』137  
 文部省（明治 4）『語彙活語指掌』文部省  
 文部省（明治 4）『語彙別記』文部省  
 文部省（明治 20）『日本小文典』文部省  
 文部省（昭和 12）「中等学校改正教授要目の趣意」『文部時報』第 584 号  
 文部省（昭和 15）『文部時報』第 706 号  
 文部省（昭和 18）『中等文法 一』文部省  
 文部省（昭和 19）『中等文法 二』文部省  
 文部省（昭和 19）『中等文法一 編纂趣意書』文部省  
 山田孝雄（明治 41）『日本文法論』寶文館

山田孝雄（明治 41）『中等文法教科書 別記』寶文館  
山田孝雄（大正 11）『中等教育日本文法教科書』寶文館  
山田孝雄（大正 11）『日本文法講義』寶文館  
山田孝雄（大正 13）『敬語法の研究』寶文館  
山田孝雄（昭和 10）『国語学史要』岩波書店  
山田孝雄（昭和 13）『日本文法教科書』寶文館  
山脇万吉（大正 8）「文法を基礎とする講読教授」『国語教育』第 4 卷 12 号  
山脇萬吉（昭和 3）「国文法につきて」『国語教育』第 13 卷 1 号  
湯澤幸吉郎（昭和 2）「中等教育の文法科について」『国語と国文学』4(5)  
吉岡郷甫（明治 39）『日本口語法』大日本図書株式会社  
吉岡郷甫（明治 42）『改訂日本口語法』大日本図書株式会社  
吉岡郷甫（明治 45）『文語口語対照語法』光風館  
吉沢義則（昭和 6）『新制中学文典』修文館  
吉澤義則（昭和 6）『新制中学文典別記』修文館  
吉澤義則（昭和 12）『新制中学国文法』修文館  
吉田彌平（大正 7）『中学日本文典』光風館書店  
吉田彌平（昭和 9）『中学日本文典 修正再版』光風館書店  
若林虎三郎・白井毅（明治 16）『改正教授術』普及舎  
和歌山県立和歌山中学校（大正 13）「本校に於ける国語漢文科教授の実際」『中等教育』49  
号  
渡邊弘人（明治 30）『新撰日本文典』浪花書店

有沢俊太郎（1979）「B. H. チャンブレンと上田万年」人文科教育学会編『人文科教育  
研究』第 6 号  
池上禎造（1952）「日本文法論小史」『国文学 解釈と鑑賞』16(12)  
石井庄司（1984）「時枝誠記博士の国語教育論概説」『時枝誠記国語教育論集Ⅱ』明治図書  
石井庄司（1991）「吉岡郷甫」国語教育研究所編『国語教育大辞典』明治書院  
井上敏夫（1958）「文法教育の歴史」明治書院編『続日本文法講座 4 指導編』明治書院  
井上敏夫（1984）「中等学校教科書法制の史的展開」教科書研究センター編『旧制中等学  
校教科内容の変遷』ぎょうせい  
井上敏夫・倉沢栄吉他編（1975）『近代国語教育論大系 2 明治期Ⅱ』光村図書  
井上越（1984）『国定教科書編集二十五年』武蔵野書院  
岩淵悦太郎（1972）「『中等文法』編集のころ」明治書院編『品詞別 日本文法講座』「月報  
1」明治書院  
岩淵悦太郎（1977）「明治初期における文法書編纂について」『国語史論集』筑摩書房  
岩淵匡（1999）「『中等文法』の編纂事情について」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』  
第 9 号  
遠藤嘉基（1954）「中学校における文法学習」全国大学国語教育学会編『文法の学習指導』  
法政大学出版社

- 大久保恵子編訳（1999）『チェンバレン『日本口語入門』第2版 翻訳』笠間書院
- 尾崎知光（1987）「橋本文法の「文」「文節」の考へ方とヨーロッパ言語学説」『国語と国文学』64(1)
- 甲斐雄一郎（2008）『国語科の成立』東洋館出版社
- 加賀野井秀一（2002）『日本語は進化する』日本放送出版協会
- 加藤久雄（1997）「品詞論をどう見直すか（特集 21世紀の学校文法）」『日本語学』16-4 明治書院
- 加藤康秀（1987）「俗語文典と明治期口語」『国文学解釈と鑑賞』51-7
- 金田弘（1987）「芳賀矢一博士と国語学」『芳賀矢一選集第四巻 国語・国文典編上』国学院大学
- 勘米良祐太（2014）「明治30年代における三土忠造『中等国文典』の歴史的位罫—教材上の工夫および文法論上の知見から—」筑波大学日本語日本文学会編『日本語と日本文学』57
- 勘米良祐太（2015）「中学校教授要目改正（明治44年）による文法教科書の変化—作文教育への「附帯」的指導に着目して—」全国大学国語教育学会編『国語科教育』第77集
- 菊野雅之（2013）「文範として把握される古文：明治期教科書編集者新保磐次を通して」日本読書学会編『読書科学』55
- 北原保雄（1996）『『語法指南』解説』，北原保雄・古田東朔編『日本語文法研究書大成 語法指南』勉誠社
- 教育出版（2015）『伝え合う言葉 中学国語2』（平成27年検定）
- 金水敏（1997）「国文法」『岩波講座言語の科学5 文法』岩波書店
- 金田一春彦（1997）「橋本進吉伝」明治書院編集部編『日本語学者列伝』明治書院
- 釘貫亨（2013）『国語学の形成と水脈』ひつじ書房
- 倉沢栄吉（1959）『文法指導』朝倉書店
- 倉澤栄吉（1970）「国語教育における正しいことばの教育」『児童心理』第24巻第6号
- 此島正年（1976）『国語学史概説』桜楓社
- 斉木美知代・鷲尾龍一（2012）『日本文法の系譜学—国語学史と言語学史の接点—』開拓社
- 桜井役（1942）『中学教育史稿』受験研究社増進堂
- 佐藤喜代治（1980）「規範文法」国語学会編『国語学大辞典』東京堂出版
- 山東功（2002）『明治前期日本文典の研究』和泉書院
- 山東功（2007）「学校国文法成立史研究序説」『言語文化学研究 日本語日本文学編』大阪府立大学
- 山東功（2009）「学校国文法の成立と山田孝雄—山田孝雄の文法教科書・再論—」大阪府立大学人間社会学部言語文化学科編『言語文化学研究（日本語日本文学編）』第4号
- 塩澤和子（1981）「明治期の口語文典—標準語の確定に果たした役割—」『講座日本語学3 現代文法との史的対照』明治書院
- 品田悦一（2012）「国学と国文学—東京大学文学部附属古典講習科の歴史的位罫—」齋藤希史編『近代日本の国学と漢学』東京大学グローバルCOE
- 鈴木一彦（1991）「学校文法」国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』明治図書

- 鈴木泰・清水康行・山東功・古田啓編（2010）『古田東朔 近現代日本語生成史コレクション 第4巻 日本語近代への歩み—国語学史2』くろしお出版
- 鈴木憲子（1988）「明治期の口語文典—その再評価のために—」『日本文学研究（大東文化大学研究会）』27
- 関正昭・平高史也編（1997）『日本語教育史』アルク
- 全国大学国語教育学会編（1954）『文法の学習指導』法政大学出版局
- 時枝誠記（1947）「国語規範論の構想」『言語生活論』岩波書店
- 時枝誠記（1956）『現代の国語学』有精堂
- 時枝誠記（1958）『改稿国語教育の方法』有精堂
- 時枝誠記（1960）『文章研究序説』山田書院
- 徳田政信（1983）『近代文法図説』明治書院
- 内藤一志（2003）「国定教科書『中等国文』考— 5種選定教科書との関連から—」北海道教育大学語学文学会編『語学文学』
- 仲新（1949）『近代教科書の成立』講談社
- 長尾高明（2001）「学校文法」日本国語教育学会編『国語教育辞典』朝倉書店
- 永野賢（1968）「『学校文法』の成立」『講座 日本語の文法 1』明治書院
- 永野賢（1991）『文法研究史と文法教育』明治書院
- 中山緑朗（2013）「学校文法の意義と目的」『品詞別学校文法講座 第一巻 品指総論』明治書院
- 滑川道夫（1977）『日本作文綴方教育史 1 明治篇』国土社
- 西尾実（1950）『国語教育学の構想』筑摩書房
- 西尾実（1952）『書くことの教育』習文社
- 西本喜久子（2013）「明治初期『小學讀本』初版の編纂に関する再検討」全国大学国語教育学会編『国語科教育』73集
- 仁田義雄（1982）「明治初期の洋式文典における品詞分類」『京都教育大学紀要 A 人文・社会』60
- 仁田義雄（2000）「単語と単語の類別」『日本語の文法 1 文の骨格』岩波書店
- 根来司（1987）「文部省の『中等文法』について」『国語年誌（神戸大学）』6号
- 野地潤家（1971）『作文・綴り方教育史資料 上』桜楓社
- 野地潤家（1974）「国語解釈法の史的展開」『国語教育通史』共文社
- 信木伸一（2017）『明治初期和文教科書の生成』溪水社
- 服部隆（2017）『明治期における日本語文法研究史』ひつじ書房
- 浜田敦（1980）「チャンブレン」国語学会編『国語学大辞典』東京堂出版
- 林巨樹（1988）「明治普通文」『国語と国文学』65（11）
- 林和比古（1952）「橋本文法の特質」『国文学 解釈と鑑賞』16（12）
- 久松潜一編（1968）『明治文学全集 44 落合直文・上田万年・芳賀矢一・藤岡作太郎集』筑摩書房
- 福井久蔵（1934）『増訂日本文法史』成美堂書店
- 藤田大誠（2007）『近代国学の研究』弘文堂
- 古田東朔（1960）「文法教育の歴史（明治・大正期）」全国大学国語教育学会編『国語科教

育』第7集

- 古田東朔(1958)「日本文典に及ぼした洋文典の影響—特に明治初期における—」『文芸と思想(福岡女子大学文学部)』16
- 古田東朔(1981)「大槻文彦の文法」『月刊文法』大修館書店
- 古田東朔(1956)「学制当初における文法科」愛媛国語研究会編『国語研究』
- 古田東朔(1955)「評伝 田中義廉(一)～(三)」『実践国語』7(7-9)
- 古田東朔(1958)「日本文典に及ぼした洋文典の影響—特に明治前期における—」『文芸と思想(福岡女子大文学部編)』第16号
- 古田東朔(1959)「田中義廉『小学日本文典』の扱ったもの」『解釈』第5巻3号
- 古田東朔(1959)「中根淑(一)」『実践国語』11(10)
- 古田東朔(1982)「現代の文法」『講座国語史第4巻 文法史』大修館書店
- 増淵恒吉編(1981)『国語教育史資料 第5巻 教育課程史』東京法令
- 松村明(1957)「橋本文法」『日本文法講座 2.文法論と文法教育』明治書院
- 松山市造・小松善之助編(1973)『新・文法教育の実践《初級》』一光社
- 三上章(1963)『文法教育の革新』くろしお出版
- 水谷静夫(1957)「日本語の品詞分類」岩淵悦太郎編集代表『現代国語学Ⅱ ことばの体系』筑摩書房
- 武藤清吾(2016)「『五種限定統制』移行期の旧制中学校『国語』教科書の考察」(第130回全国大学国語教育学会新潟大会 自由研究発表)
- 森岡健二(1978)「明治期文法論の成立—西洋文法との対比の問題—」『国文学論集(上智大学編)』12
- 森岡健二(1991)『近代語の成立 文体編』明治書院
- 森山卓郎(1997)「「形重視」から「意味重視」の文法教育へ(特集 21世紀の学校文法)」『日本語学』16-4 明治書院
- 矢澤真人(1997)「構文論をどう見直すか(特集 21世紀の学校文法)」『日本語学』16-4 明治書院
- 矢澤真人(2001)「三土忠造『中等国文典』の改訂について」『筑波大学「東西言語文化の類型論」特別プロジェクト研究成果報告書』
- 柳父章(1976)『翻訳とはなにか』法政大学出版社
- 柳父章(2004)『近代日本語の思想 翻訳文体の成立事情』法政大学出版社
- 山根安太郎(1966)『国語教育史研究』溝本積善館
- 山室和也(2009)『文法教育における構文的内容の取り扱いの研究』溪水社
- 山室和也(2013)「学校文法の歴史」『品詞別学校文法講座 第一巻 品指総論』明治書院
- 山本正秀(1965)『近代文体発生の史的研究』岩波書店